كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي ( المجلة العلمية)

=======

# التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي

إعـــــــــــــداد

**د/ شهدان محمد عثمان**

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة طنطا

**mostafaelhudaybi@aun.edu.eg**

﴿ المجلد الأربعون– العدد الثانى – جزء ثانى– فبراير ٢٠٢٤م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

**مستخلص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيرًا وسيطًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف مع الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة، طبقت الدراسة على عينة من (٩٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس في مدينتي المحلة الكبرى وطنطا بمحافظة الغربية (٤٦ ذكر، ٤٦ أنثى) بلغ متوسط أعمارهم ١٥.٥٢عاماً، وانحراف معياري ٠.٤٠٨، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس التوجه نحو الهدف، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي، ومقياس التجول العقلي (إعداد الباحثة)، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي، والتوجه نحو الهدف، وكذلك التجول العقلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة، في حين بينت النتائج أن التجول العقلي يعد متغيرًا وسيطًا بصورة جزئية ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة طبقاً للنوع في الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف في حين لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا طبقاً للنوع في التجول العقلي.

**الكلمات المفتاحية:** التجول العقلي، الوعي ما وراء المعرفي، التوجه نحو الهدف.

**Abstract:**

The current study aimed to check the possibility of being mind wandering as intermediate variable between metacognitive awareness and goal orientation with reveal the differences between two sex in study variables, the study was applied to a sample of (92) of the first grade secondary students in Al-Mahala Al Kobra and Tanta schools, their age average (15.52) with standard deviation (0.408) (46 male, 46 female) were chosen randomly. The researcher prepared all study scales. The results showed that there was statistically significant positive correlation between meta-cognitive awareness and goal orientation, also between meta-cognitive awareness and mind wandering, their was statistically significant positive correlation between mind wandering and goal orientation, while the results showed that the mind wandering was partially intermediate variable between metacognitive awareness and goal orientation. There was also statistically significant differences between male and female in meta cognitive awareness and goal orientation where as there was not any differences in mind wandering caused by sex.

**Key words:** Mind wandering – Meta-cognitive awareness – Goal orientation.

## مقدمة:

تُعد عملية التعلم هي العملية الأساسية التي يستطيع الإنسان عن طريقها أن يكتسب المعلومات والمهارات التي تمكنه من ممارسة حياته، وعملية التعلم يجب أن تكون قائمة على تحقيق أهداف محددة ؛ فالمتعلم يجب أن يتضح في ذهنه هدف التعلم أو بمعنى آخر يجب أن يضع أمامه هدف يرغب في تحقيقه، وهذا يخلق لديه دافعية لإتمام عملية التعلم وبذل الجهد في سبيل ذلك؛ فالأهداف هي الطاقة الدافعة المحركة للسلوك ، ومن هنا يبدو مفهوم التوجه نحو الهدف Goal orientation مفهومًا سيكولوجيًا هامًا ومحوريًا في كل ما يقوم به الفرد من سلوكيات.

من ناحية أخرى فإن لمفهوم الوعي ما وراء المعرفي Metacognitive awareness دورًا مهمًا في اندماج الطالب في عملية التعلم بمعنى أنه يؤثر على دافعية الفرد للتعلم ؛ فالطلاب الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم أكثر قدرة على الانسجام والتوافق مع مواقف التعلم المختلفة.

في نفس الوقت يظهر مفهوم التجول العقلي Mind wandering كمفهوم يقصد به فشل الطالب في الاحتفاظ بتركيز الانتباه على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة المفترض به أداءها والانتقال إلى مهمة أخرى أو معلومة أخرى وهكذا، وهذا ما حدا بالباحثة في الدراسة الحالية إلى التحقق من كون التجول العقلي يلعب دور متغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، وهذا ما قد يتضح ويتبلور في مشكلة الدراسة.

## مشكلة الدراسة:

تُعد الأهداف أو الهدف هو الأساس الذي يبدأ منه أى عمل أو مهمة يقوم بها الفرد حيث أنها توجه تلك المهام، كما تعد نظريات التوجه نحو الهدف من أكثر النظريات التي قامت بتفسير دافعية الطالب نحو تحصيله الدراسي حيث تناولت دور الأهداف في تحديد السلوك المرتبط بدافعية الإنجاز وأثر ذلك على السلوك الذي يقوم به الطالب، وتشير (Ames, 1988) للتوجه نحو الهدف على أنه شكل من أشكال العمليات المعرفية التي تتضمن جوانب معرفية وانفعالية بالإضافة إلى الأنماط السلوكية المتتابعة.

في حين يعرفه (Elliot & Murayama, 2008) على أنه دينامية معرفية تركز على مدى كفاءة الطلاب والقدرات التي يمتلكونها، حيث يرى (Anderman & Patrick, 2012) أن أهداف الإنجاز التي يرغب الطلاب في تحقيقها ترتبط بكلًا من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدمونها عندما يقومون بأداء مهامهم الدراسية.

من جانب آخر تشير (ريم سليمون ، ٢٠١٤) إلى أن الطلاب الذين لديهم مهارات ما وراء معرفية مرتفعة لديهم القدرة على تنظيم تعلمهم والتحكم فيه والقدرة على التوافق مع مواقف التعلم المتنوعة إضافة إلى معرفة ما قد يتطلبه حل أي مشكلة تواجههم أثناء تعلمهم، في حين يضيف (Ford et al., (1998 أن هناك علاقة موجبة بين الوعي ما وراء المعرفي ونوع هدف التعلم لدى الطالب، ففي حالة ما إذا كان هدف الطالب من عملية التعلم يرتكز على القدرة على الاستيعاب والنجاح أثناء التحصيل وتحسين مهاراته تكون تلك العلاقة قوية، وبالمثل إذا كان اتجاه المتعلم إيجابيًا نحو عملية التعلم، بينما يرى (Schraw & Brooks, 2000) أن الوعي ما وراء المعرفي metacognitive awareness يقصد به أن يكون الفرد واعيًا بعملياته المعرفية بحيث يمكنه ذلك من تعويض ما قد يكون لديه من قدرات منخفضة ويمكنه من الأداء بسرعة وكفاءة.

من هنا تستنتج الباحثة وجود علاقة إيجابية بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف بمعنى أنه كلما زاد وعي الطالب بالعمليات ما وراء المعرفية كلما كان لديه القدرة بصورة أكبر على إنجاز هدفه والعكس بالعكس.

من جانب آخر يشير مفهوم التجول العقلي mind wandering إلى توجه العقل البشري إلى أفكار بعيدة وغير متصلة بما يجب أن يهتم به الفرد من أحداث ( Killings Worth & Gilbert, 2010).

ويؤكد على ذلك (Schooler, et al., 2011) حيث ينظر للتجول العقلي باعتباره شكل من أشكال توجيه التفكير من داخل الفرد أثناء قيامه بعمل ما.

وإذا نظرنا إلى مفهوم التجول العقلي عند (عائشة العمري ورباب الباسل، ٢٠١٩) نجد أنه نوع من الفشل لدى الفرد في تركيز الانتباه على الأفكار المرتبطة بالمهمة التي يقوم بها بسبب بعض العوامل التي تؤدي لتشتت الانتباه.

أضف إلى ما سبق ما ذكرته (Smith et al., 2006) من أن التجول العقلي يتشارك مع الأفكار الموجهة للهدف لدى الفرد في نفس المصادر أو الأسس العصبية المعرفية.

كما أن بعض الدراسات مثل دراسة (يسرا عبد الفتاح ورضا عبد الحليم، ٢٠٢١) أشارت إلى أن التجول العقلي أحيانًا يرتبط بجانب إيجابي مثل توليد الأفكار الإبداعية الهادفة ، كما أن له أيضًا جوانب سلبية مثل أثره على تركيز الطالب وحل المشكلات والأداء الأكاديمي.

والمستقريء لما سبق يتضح له أنه على الرغم من أن التجول العقلي يُعد عاملًا مهمًا، إلا أن الدراسات لم توضح علاقته بالتوجه نحو الهدف الذي يسعى إليه الطالب أثناء عملية التعلم ، بينما ربطت الدراسات بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لذلك تفترض الباحثة هنا أن التجول العقلي يحتمل أن يلعب دورًا وسيطًا بين المتغيرين وهو ما تود بحثه في دراستها الحالية.

**في ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:**

١-ما العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة؟
٢-ما العلاقة بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة ؟
٣-ما العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي لدى عينة الدراسة ؟
٤-ما إمكانية التنبؤ من الوعي ما وراء المعرفي بالتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة ؟
٥-ما إمكانية التنبؤ من التجول العقلي بالتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة ؟
٦-ما إمكانية التنبؤ من الوعي ما وراء المعرفي بالتجول العقلي لدى عينة الدراسة ؟
٧-ما إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيرًا وسيطًا ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة ؟
٨-ما الفروق ما بين الذكور والإناث من عينة الدراسة في الوعي ما وراء المعرفي؟
٩-ما الفروق ما بين الذكور والإناث من عينة الدراسة في التجول العقلي؟
١٠-ما الفروق ما بين الذكور والإناث من عينة الدراسة في التوجه نحو الهدف؟

**أهداف الدراسة:**

تدور الدراسة الحالية حول هدف رئيس وهو التحقق من إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيرًا وسيطًا ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف.

**ينبع من هذا الهدف عددًا من الأهداف الفرعية يمكن توضيحها كما يلي:**

١-التعرف على العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف.
٢-التعرف على العلاقة بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف.
٣-التعرف على العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي.
٤-التحقق من إمكانية أن يكون الوعي ما وراء المعرفي منبأ بالتوجه نحو الهدف.
٥-التحقق من إمكانية أن يكون التجول العقلي منبئ بالتوجه نحو الهدف.

٦-التحقق من إمكانية أن يلعب التجول العقلي دور المتغير الوسيط ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي.

٧-دراسة الفروق بين الذكور والإناث في كل من الوعي ما وراء المعرفي، التجول العقلي، والتوجه نحو الهدف.

## أهمية الدراسة:

**تتضح أهمية الدراسة الحالية على الجانبين النظري والتطبيقي كما يلي :**

١-إلقاء الضوء على كل من أهمية الأهداف وأثرها على أداء الطالب لمهامه الدراسية ونجاحه فيها، ولا يخفى ما يمثله هذا من أساس نظري يمكن استخدامه لبناء برامج تهدف إلى رفع التوجه نحو الهدف لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

٢-أهمية المرحلة العمرية موضع اهتمام الدراسة حيث تعتبر من أهم المراحل التي يمر بها الطالب لأنها تتضمن العديد من التغيرات الجسمية والانفعالية والمعرفية، وخاصة من خلال التركيز على مفهوم الوعي ما وراء المعرفي وعلاقته بكل من التوجه نحو الهدف والتجول العقلي لديهم، مع التأكيد على الخطر الذي يسببه التجول العقلي فيما يخص تحقيق أهداف التعلم.

٣-لم تجد الباحثة – في حدود ما توافر لها من دراسات وإطار نظري – دراسة حاولت بحث العلاقة بين المتغيرات الثلاثة (الوعي ما وراء المعرفي، التجول العقلي والتوجه نحو الهدف) في علاقتها ببعضها البعض.

٤-توجيه نظر المعلمين والمربين إلى ضرورة توجيه الطلاب لوضع أهداف لهم ومحاولة تحقيقها ومساعدتهم في ذلك خاصة فيما يخص عملية التعلم، إضافة إلى توجيه نظر مخططي البرامج التعليمية إلى أهمية تضمين مهارات الوعي ما وراء المعرفي في المقررات الدراسية وتدريب الطلاب عليها.

## المفاهيم الإجرائية للدراسة:

**تتحدد مفاهيم الدراسة الإجرائية فيما يلي:**

### ١- التجول العقلي: Mind wandering

يُعرف التجوال العقلي إجرائياً على أنه : "انقطاع مفاجئ وتلقائي لدى الطالب في انتباهه للمادة الدراسية التي يتلقاها وتحول تفكيره إلى أفكار أخرى ترتبط بالمادة الدراسية أو لا ترتبط بها ويقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التجول العقلي الذي قامت الباحثة بإعداده واستخدمته في دراستها الحالية".

**٢- الوعي ما وراء المعرفي Meta cognitive awareness**

يُعرف الوعي ما وراء المعرفي إجرائياً على أنه "إدراك الطالب لما يقوم به من عمليات معرفية وخطواتها والاستراتيجيات التي يتبعها في أثناء أدائه لأية مهمة تعلم مستخدمًا أيضًا مهارات التخطيط ، المراقبة والتنظيم في ضبط والتحكم فيما يتعلمه ويقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوعي ما وراء المعرفي الذي قامت الباحثة بإعداده واستخدمته في دراستها الحالية".

**٣- التوجه نحو الهدف: Goal orientation**

يعرف التوجه نحو الهدف إجرائيًا على أنه: "فهم الطالب لأنشطة التعلم ومشاركته واندماجه فيها" من أجل تحقيق هدف معين يسعى إليه ويتحدد بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجه نحو الهدف الذي قامت الباحثة بإعداده واستخدمته في دراستها الحالية.

**وينقسم التوجه نحو الهدف إلى قسمين:**

**أ- توجه نحو التعلم:**

**يعرف إجرائيًا بأنه:** "وضع الطالب للتعلم كهدف في حد ذاته ووسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات والمهارات وإجادتها ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على البعد الفرعي للتوجه نحو التعلم على مقياس التوجه نحو الهدف الذي قامت الباحثة بإعداده واستخدمته في دراستها الحالية.

**ب- توجه نحو الأداء:**

**ويعرف إجرائيًا بأنه:** "رغبة الطالب في التعلم ووضعه كهدفًا له بسبب رغبته في الحصول على درجات أو مكافآت أو التنافس مع زملائه ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على البعد الفرعي للتوجه نحو الأداء على مقياس التوجه نحو الهدف الذي قامت الباحثة بإعداده واستخدمته في دراستها الحالية.

## محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في تفسير نتائجها وتعميمها بالمشاركين بالدراسة، والبالغ قوامهم (٨٦) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، و(٩٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس في مدينتي المحلة

الكبرى وطنطا بمحافظة الغربية (٤٦ ذكر، ٤٦ أنثى) بمدارس: (طنطا الثانوية العسكرية بنين – إخناواي الثانوية بنين – قاسم أمين الثانوية بنات – المحلة الثانوية بنات) يمثلون عينة الدراسة الأساسية، بلغ متوسط أعمارهم ١٥.٥٢عاماً، بانحراف معياري ٠.٤٠٨، وبأدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس التوجه نحو الهدف، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي، ومقياس التجول العقلي (إعداد الباحثة)، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة واستخلاص النتائج.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

**تعرض الباحثة فيما يلي الإطار النظري المتصل بمتغيرات الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تناولت تلك المتغيرات وتختم ذلك بتعليق عام على كل ذلك كما يلي:**

### أولاً: التوجه نحو الهدف Goal orientation

تهتم الدراسات والأبحاث التي درست الدافعية بتفسيرها وبيان العوامل المؤثرة فيها نظرًا لأن الدافعية هي التي تحدد الأسباب والأغراض الكامنة خلف أي سلوك يقوم به الفرد حيث تحدد ما يدفعه للقيام بأنشطة الإنجاز المختلفة، حيث يعرف (Was, 2006) الأهداف على أنها: "ما يرغب الفرد ويسعى إلى تحقيقه"، بينما يُعرف (Schunk et al., 2008) الدافعية على أنها: "العملية التي يبدأ فيها النشاط الموجه نحو الهدف ويستمر"، ويرى (إسلام أنور ونسرين يوسف ، ٢٠١٨) أن الاهتمام بالتوجه نحو الهدف Goal orientation يرجع إلى أنه من أهم النظريات التي فسرت الدافعية لدى الفرد.

يشير (Elliot & Church, 1997) للتوجه نحو الهدف باعتباره يمثل بناءً نفسيًا يتضمن سلوكيات الفرد واتجاهاته المتصلة بمواقف الإنجاز ويضيف بأن التوجه نحو الهدف يشرح الاتجاهات والجوانب الدافعية المختلفة التي توجه الفرد لتحقيق أهدافه كما يعتبر أنها مؤشر قوي يعبر عن سلوك الفرد وما يقوم به من أداء (في: ناهد فتحي، ٢٠١٩).

في حين يرى (Harackiewicz et al., 1998) أن التوجهات الهدفية هي تمثيلات عقلية لما يرغب الفرد في تحقيقه من أهداف وتعمل على تحديد اتجاه السلوك ، كما أنها تعبر عن رغبة الفرد في إنجاز هدف ما وتدفعه إلى العمل بكفاءة أثناء قيامه بنشاط محدد، كما يضيفون أن التوجهات الهدفية هي عامل مؤثر في كيفية اختيار الطلاب للمهام التعليمية التي يرغبون في إتقانها.

كما يشير (Midgley, 2003) إلى أن التوجهات الهدفية يقصد بها أسباب رغبة الفرد في تحقيق إنجاز ما مع ملاحظة أن الأهداف المختلفة تؤدي إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير في السلوك. (في: أحمد محاسنة وآخرون، ٢٠١٩)

ويعرفها (رافع الزغول، ٢٠٠٦) بأنها تطلعات مستقبلية يريد الفرد تحقيقها ويعمل بجد واجتهاد من أجل ذلك وتتضمن مهمات يريد إنهاءها وأغراض يحاول الوصول إليها في ضوء معايير محددة يأمل في تحقيقها ومكاسب يريد المحافظة عليها. بينما يرى (Woolfolk–Hoy, 2006) أن التوجه نحو الهدف يوصف بأنه "مجموعة من معتقدات الطلاب تهتم بأهدافهم وتوضح لماذا يعد هدف ما مهمًا بالنسبة لهم". (Mccollum & Kajs, 2007)

كما يتناول (أحمد مفرج وشفيق علاونة، ٢٠١٤) التوجه نحو الهدف باعتباره "ما يتطلع الفرد والجماعة إلى تحقيقه في المستقبل بحيث يتضمن مهمات وأسباب للقيام بتلك المهمات كما يرافقها معايير للتحقق من إنجازها". وتضيف (ناهد فتحي ، ٢٠١٩) أن التوجه نحو الهدف "هو حالة داخلية تتمثل في الدافع للمهمة التي يريد إنجازها".

تتجه نظرية التوجه نحو الهدف أو تسمى أحيانًا نظرية "توجهات الإنجاز إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك. (Church, Elliot & Gable, 2001)

ويرى (Braten & Stromso, 2004) أن نظرية " التوجه نحو الهدف" Goal orientation تعد من أهم نظريات التعلم الحديثة واسعة الانتشار نظرًا لاهتمامها بالأسباب والعوامل التي تؤدي بالطلاب للاندماج في المهام الأكاديمية.

تفترض نظرية التوجه نحو الهدف أن الأفراد يشاركون في الأنشطة الأكاديمية لتحقيق أهداف مختلفة (Rebecca, 2005).

**وهنا نجد أن النماذج النظرية المفسرة للتوجه نحو الهدف تعددت كالآتي:**

**١- النماذج الثنائية:**

**يرى (عزت حسن، ١٩٩٩) أن للتوجه نحو الهدف نوعان هما:**

**أ- التوجه نحو التعلم:**

ويطلق عليه أيضًا "التوجه الداخلي للهدف"، وهذا النوع يعبر عن أهداف الطالب العامة لما يدرسه من مقررات دراسية ويرتبط بإدراك الطالب للأسباب التي تدفعه للقيام بعمل ما ولماذا يشارك فيه وزيادة أو ارتفاع التوجه الداخلي للهدف لدى الطالب يدل على أن التعلم لديه هو غاية في حد ذاته وليس وسيلة لشئ محدد يرغب فيه.

والتوجه نحو التعلم يكون مرتفعًا لدى الطلاب الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم ويتصفون بالرغبة الدائمة في التفوق ورفع مستوى الكفاءة الشخصية لهم والإتقان بالإضافة للتحدي وحب الاستطلاع.

**ب- التوجه نحو الأداء:**

أو يطلق عليه "توجه الهدف الخارجي"، ويعتبر عنصرًا مكملًا للتوجه نحو التعلم ويعبر عن مدى إدراك الفرد لأسباب مشاركته في مهمة محددة والتي تكون أسبابًا خارجية مثل: الحصول على الدرجات ، المكافآت والمنافسة وغيرها.

والطلاب الذين لديهم مثل هذا النوع من التوجه عادة ما يرغبون في الحصول على درجات مرتفعة في مادة ما رغبة في الحصول على مكافأة محددة مثلًا. (ريم سليمون، ٢٠١٤)

ويؤكد ذلك على ما سبق وذكره (Dweck, 1986) من أن الطالب الذي لديه "التوجه نحو التعلم" يعمل على تحسين أدائه وتعلمه من أجل التعلم ذاته ويحاول البحث عن مواقف تعلم جديدة يعتبرها تحديًا بالنسبة له كما أنه يتحمل الصعوبات التي يواجهها أثناء التعلم ولا نستسلم بسرعة بينما الطالب الذي لديه "التوجه نحو الأداء" يهدف لمعرفة كيفية تقييم الآخرين له وحكمهم عليه وذلك بهدف أن يتجنب وصفه بأنه ليس لديه القدرة على أداء أو النجاح في مهمة محددة. (في: ناهد فتحى، ٢٠١٩)

كما تبين دراسة (Fouladchang, Morzooghi & Shemsheri, 2009) بعنوان: "أثر اختلاف الجنس والمعدل الدراسي على التوجهات الهدفية للإنجاز لدى الطلاب الهنود". والتي هدفت إلى التعرف على نوع الأهداف لدى عينة من طلاب الجامعة حيث طبقت على (٣٠٢) طالب وطالبة اختيروا عشوائيًا قاموا بتسجيل استجاباتهم على استبانة لتحديد نمط التوجه للهدف لديهم وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل الدراسي يؤديان إلى فروق في نمط الأهداف حيث كان الذكور أكثر اختيارًا لأهداف الأداء مقارنة بالإناث يضاف لذلك أن ذوى المعدلات الدراسية المرتفعة أظهروا ميلًا لأهداف الإتقان أكثر مقارنة مع ذوى المعدلات الدراسية الأقل ، بينما لم تظهر النتائج أثرًا للتفاعل بين الجنس والمعدل الدراسي على التوجهات الهدفية.

**٢- النماذج الثلاثية: Trichotomous**

أشار (Elliot, 2010) إلى أن الأهداف يمكن تقسيمها إلى ثلاثة فئات: (أ)أهداف تمكن أو إتقان، (ب) أهداف أداء – إقدام، (ج) أهداف أداء – تجنب، ويؤكد على ذلك إسلام أنور ونسرين يوسف (٢٠١٨) حيث يذكران أن النموذج الثلاثي للتوجه نحو الهدف يضيف توجهات الأهداف إلى: (١) أهداف الإتقان، (٢) أهداف الأداء – إقدام، (٣) وأهداف الأداء – إحجام.

وفي هذا السياق أجرى (أحمد مفرج وشفيق علاونه، ٢٠١٤) دراسة بعنوان "التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا، هدفت للكشف عن العلاقة بين التوجه نحو الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيري الكلية والجنس، أجريت الدراسة على (٦٨٤) من طلبة الجامعة واستخدام الباحثان مقياسين للتوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيًا (من إعدادهما) وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان وأهداف (الأداء – تجنب) وذلك لصالح الإناث بينما لم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف (الأداء – إقدام) ، كذلك لم تظهر فروق في التوجه نحو الهدف ترجع لأثر الكلية أو التفاعل بين الكلية والجنس يضاف إلى ما سبق وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التوجه نحو الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا وكافة أبعاده الفرعية.

كما أضاف (ثائر غباري وأخرون ، ٢٠١٤) في دراستهم بعنوان: "علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن" والتي هدفت للكشف عن علاقة التوجه نحو الهدف بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وأجريت على (٣٣٠) من طلبة الجامعة اختيروا عشوائيًا من أربع شعب ، حيث استخدم الباحثون مقياسين للتوجه نحو الهدف وسلوك البحث عن التغذية الراجعة (من إعداد الباحثون)، وقد أوضحت النتائج أن التوجه نحو الهدف لدى طلبة الجامعة ذكورًا وإناثًا كانت نحو أهداف (تعلم – إقدام) لدى الإناث بينما لدى الذكور نحو أهداف (أداء – إقدام)، كما بينت النتائج أن هناك علاقة عكسية بين أهداف (أداء – إقدام) وبعد تطوير الذات من مقياس البحث عن التغذية الراجعة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد (أهداف أداء – إقدام) وبعد تأييد الذات، كما ارتبط بعد (تعلم – إقدام) ارتباطًا موجبًا مع بعد تطوير الذات بينما كان ارتباطه سالبًا مع بُعد تأييد الذات.

**٤- النموذج الرباعي:**

يذكر (إسلام أنور ونسرين يوسف، ٢٠١٨) أن هناك ما يسمى النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز ، حيث يضيف هذا النموذج التوجهات نحو أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان (إقدام – إحجام) وأهداف الأداء (إقدام – إحجام)، ففي دراسة أحمد محاسنة وأخرون (٢٠١٩) بعنوان: "الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة" والتي هدفت إلى بحث علاقة الانغماس الأكاديمي بالتوجه نحو الهدف لدى طلبة الجامعة ومعرفة مستوى الانغماس الأكاديمي والكشف عن الفروق فيه التي ترجع لمتغيرات الجنس والتخصص

الأكاديمي والمستوى الدراسي وأجريت على عينة مكونة من (٧٣٥) من طلبة الجامعة الهاشمية ، استخدم الباحثون فيها مقياس الانغماس الأكاديمي ومقياس توجهات الأهداف، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أهداف الإتقان من جهة والانغماس السلوكي والانفعالي والمعرفي من جهة أخرى، يضاف إلى ذلك وجود علاقة عكسية ودالة إحصائيًا بين أهداف تجنب الأداء وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي والانفعالي والمعرفي.

**٥- النموذج السداسي:**

حيث عرف التوجه نحو الهدف في ضوئه على أنه: "التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة التي تنعكس في ميل المتعلم لتبني نمط معين من الأهداف"، وقدم (Elliot et al., 2011) النموذج السداسي لتصنيف توجهات أهداف الإنجاز حيث وصفت الأهداف في ضوء ثلاثة أبعادها وهما: (المهمة – الذات – الآخر) ، كما صنف كل بعد منها في ضوء (إقدام وإحجام) مما أنتج "٦" أنواع مختلفة من التوجه نحو الهدف (٣ × ٢) تلك الأنواع المختلفة من توجهه نحو الهدف هي:

أ- **أهداف الإقدام القائم على المهمة: Task–approach goals** :ومنها يقارن الفرد أدائه بمتطلبات المهمة مع محاولته لاكتساب الكفاءة التي تمكنه من أداء المهمة كما يجب.

ب- **أهداف الإحجام القائم على المهمة: Task–avoidance goals**: يقارن الفرد أدائه بمتطلبات المهمة أيضًا ولكنه يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح والفشل فيها.

جـ- **أهداف الإقدام القائم على الذات: Self–approach goals** :يقارن الفرد أدائه بذاته بمعنى أن معيار تقويم أداء الفرد هو أدائه السابق حيث يحاول الوصول إلى مستويات أعلى من الأداء والكفاءة والقدرة.

د- **أهداف الإحجام القائمة على الذات: Self–avoidance goals** : يقارن الفرد أدائه بذاته أيضًا ولكنه يحاول تجنب الظهور العام بنفسه بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهام.

هـ- **أهداف الإقدام القائمة على الآخر: Other–approach goals** : يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين محاولًا الظهور بمستوى أعلى من الكفاءة والقدرة مقارنة بالآخرين.

**و- أهداف الإحجام القائمة على الآخر: Other-avoidance goals** : يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين ولكنه يسعى إلى تجنب الظهور بمستوى من الأداء أسوأ من الآخرين من زملائه.

وفي ضوء هذا النموذج قام (فتحي مصطفى، ٢٠٢١) بدراسة بعنوان: "توجهات أهداف الإنجاز (٢×٣) كمنبئات بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم"، هدفت للتعرف على توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلبة جامعة القصيم وأثر النوع والتخصص والتفاعل بينهما على التوجه نحو الهدف ، وكذلك التعرف على إمكانية التنبؤ بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت من خلال التوجه نحو الهدف لدى طلاب جامعة القصيم. طبقت الدراسة على (٣٤٠) من طلبة جامعة القصيم، حيث استخدم الباحث مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي (ترجمة الباحث) ومقياس السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت (ترجمة وتطوير الباحث)، وقد أوضحت النتائج عدم تأثير النوع والتخصص على التوجه نحو الهدف بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت من خلال التوجه نحو الهدف في ضوء النموذج السداسي لدى طلبة جامعة القصيم.

## ثانيًا- الوعي ما وراء المعرفي Metacognition awareness :

مصطلح الوعي ما وراء المعرفي عُرف لأول مرة بواسطة Flavell (1976) حيث أشار إلى أنه "معرفة الفرد الذي يهتم فيها بعملياته المعرفية ومخرجاتها وكل ما يتعلق بها" (Inakicl, 2018)، كما أن هناك فروق بين المعرفة وما وراء المعرفة، فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي لدى الفرد إلى مخزون في الذاكرة لحين استدعائه في المواقف المختلفة، بينما مصطلح الوعي ما وراء المعرفي يعني "وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة. (نانسي الغنيات، ٢٠١٣).

حيث يعرف (أيمن عامر ومحمد نجيب، ٢٠٠٢) الوعي ما وراء المعرفي على أنه: "الوعي الذاتي بالاستراتيجيات المعرفية التي تساعد على تنظيم الذات من خلال مراقبة التفكير والسلوك" ، بينما يتناول (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣) الوعي ما وراء المعرفي باعتباره يعني "عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرارات ويتركز فيها وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهارات التي تتطلب معالجة المعلومات".

ونستخلص من هذا التعريف أن الوعي ما وراء المعرفي يشير إلى عمليات تفكير عليا تعمل على توجيه وإدارة نشاط الفرد وبالتالي فهي تعد من أهم مكونات الأداء الذكي.

ويرى (Harris, 2003) أن الوعي ما وراء المعرفي هو (الوعي الذي يمكننا من تسجيل والوعي بالجوانب المعرفية للتفكير ذو المستوى المرتفع الذي يتضمن الضبط النشط في العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم والتي تهتم بتوجيه عملية التعلم ذاتها والقدرة على الفهم والتحكم في عملية التعلم.

إذن مصطلح ما وراء المعرفة أو الوعي ما وراء المعرفي Metacognition يشير إلى "وعي الأفراد وتحكمهم في الطريقة التي يقومون بها بمعالجة المعلومات (Meltzer et al., 2007)، كما يشير (Demircioglu, 2008) أن الوعي ما وراء المعرفي هو (نوع من الذاكرة العليا ومعرفة عمليات تشكيل الذكاء، تخزين المدخلات، ذكاء البحث، تتبع الذكاء، واسترداد المخزون).

تضيف (ريم سليمون، ٢٠١٤) أن الوعي ما وراء المعرفي هى "وعي الفرد بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي، موظفًا هذا الوعي في إدارة هذه العمليتان من خلال استخدام مهارات التخطيط، المراقبة والتقويم واتخاذ القرارات واختيار الاستراتيجية الملائمة، و يرى (Anderson, 2015) أن الطلاب الذين يمتلكون وعيًا ما وراء معرفي مرتفع يعملون على: التخطيط لتعلم فعال، التنظيم عندما يستخدمون استراتيجيات خاصة، معرفة كيف يختبرون تلك الاستراتيجيات ، تعلم كيف يستخدمون استراتيجيات مختلفة وتقييم فعالية استخدام تلك الاستراتيجيات.

يضيف (Jaleel, 2016) أن الوعي ما وراء المعرفي هو: "نظام منظم يساعد الفرد على فهم والتحكم في أدائه المعرفي" ، بينما يعرفه (Sahranc, 2019) على أنه "تقدير الطالب لعملية التفكير لديه / لديها".

ترى (صفاء الأعسر وعلاء الدين الكفافي، ٢٠٠٠) أن الوعي ما وراء المعرفي هو مفهوم خاص بالإنسان فقط حيث أن مركز العمليات الخاصة به في قشرة المخ وهذه العمليات تتضمن القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتبعها المتعلم لحل مشكلاته وكذلك قدرته على تقييم مدى كفاءة تفكيره.

في حين يشرح (Demirel, 2020) الوعي ما وراء المعرفي على أنه "تواصل الفرد مع نفسه فيما يتعلق بالاستراتيجية المعرفية ومتطلبات المهمة قبل، أثناء وبعد مهمة التعلم".

يشير (عبد الله الحوري وشادية التل، ٢٠٢١) للوعي ما وراء المعرفي على أنه يعني "التحكم النشط في العمليات المعرفية المتعلقة بالتعلم وذلك عن طريق أنشطة تخطيط لكيفية التعلم ومراجعة وتقويم مدى التقدم لإنهاء المهمة".

ذكر (Jayne et al., 1992) أن نقطة الاهتمام الرئيسية فيما يتعلق بالوعي ما وراء المعرفي هو جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلًا من مجرد إعطائه إجابة محددة أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم بحفظها واسترجاعها والاهتمام بأفكاره وطرقه في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل مشكلة. (في: ريم سليمون، ٢٠١٤)

## حدد (Flavell, 1987) مكونات الوعي ما وراء المعرفي فيما يلي:

**١- المعرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية وميكانيزمات تنظيم الذات:**

**مثل:** الضبط المعرفي والمراقبة، وتتألف المعرفة عن التكوينات المعرفية من المعلومات والفهم الذي يمتلكه المتعلم عن عمليات تفكيره وكذلك معرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمونها في مواقف تعليمية مختلفة.

**٢- المراقبة المعرفية:**

تعبر عن قدرة المتعلم على اختيار واستخدام ومراقبة استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب التعلم لديه والموقف الراهن. (في: ريم سليمون، ٢٠١٤)

وقد صاغ (Schraw & Dennisen, 1994) بشكل أكثر وضوحًا حيث ذكر أن الوعي ما وراء المعرفي يتكون من عنصرين هما:

**أ- المعرفة حول المعرفة:**

ويقصد بها "تلك المعرفة المناسبة التي يجب على الطالب استخدامها لأداء المهمة التعليمية".

**ويتم ذلك عن طريق:**

١-المعرفة التقريرية والتي تشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها.
٢-المعرفة الشرطية وتشير إلى توقيت استخدام استراتيجية معينة وأسباب اختيارها دون غيرها لإنجاز مهمة ما.
٣-المعرفة الإجرائية وتشير إلى مجموعة من الإجراءات المتسلسلة التي يجب على الفرد اتباعها لإنجاز مهمة ما.

**ب- تنظيم المعرفة:**

ويقصد بها "قدرة الطالب على تنظيم ما لديه من معرفة لإنجاز مهمة ما" ويتم ذلك عن طريق مجموعة من المهارات وهي:

**١- التخطيط:**

ويستلزم وجود هدف محدد للمتعلم ويكون لديه خطة لتحقيق ذلك الهدف.

**٢- إدارة المعلومات:**

وتتضمن وجود معلومات لدى المتعلم وقدرته على إدارتها بما يتناسب مع المهمة المعروضة.

**٣- المراقبة الذاتية:**

تتضمن وجود آلية ذاتية لدى المتعلم لمراقبة تعلمه ومعرفة مدى التحكم في تقدمه نحو تحقيق الأهداف بالدقة المقبولة.

**٤- تجنب الغموض:**

تتضمن محاولة المتعلم تجنب الغموض في الموقف التعليمي وجعله مألوفًا قدر الإمكان.

**٥- التقويم:**

يتضمن وجود آلية لتقويم تحقيق الأهداف ويتم هذا التقويم قبل وبعد وأثناء أداء المهمة.

هذا وقد استخدم (Willen & Phillips, 1995) كلمات مختلفة للتعبير عن ذلك ، حيث ذكر أن هناك مكونان أساسيان للوعي ما وراء المعرفي هما:

**١- الوعي:**

ويقصد به وعي الطالب بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية ويشمل: الوعي بالهدف منها، الوعي بما يعرفه عنها، والوعي بما هو في حاجة لمعرفته بالإضافة إلى الوعي بالاستراتيجيات التي تسهل عملية التعلم.

**٢- السلوك:**

ويقصد به "قدرة الطالب على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر خلال عملية التعلم عن طريق استخدام استراتيجيات بديلة والقدرة على استخدام المراقبة المعرفية للتأكد من النجاح في إكمال المهمة".

**ويؤكد على ذلك (Schraw & Moshman, 1995) حيث يذكران أن معظم نظريات الوعي ما وراء المعرفي تضع فرقًا بين عنصرين وهما:**

**١- معرفة ما وراء المعرفة:**

وتشير إلى ما يعرفه الأفراد عن معرفتهم أو عن المعرفة بشكل عام، وتشمل ٣ أنواع من الوعي ما وراء المعرفي:

**أ- معرفة تصريحية Dedarative Knowledge**

ويقصد بها "المعرفة عن الأشياء".

**ب- معرفة إجرائية Procedural Knowledge**

وتعني "معرفة كيفية فعل الأشياء".

**جـ- معرفة شرطية Conditional knowledge**

ويقصد بها (لماذا ومتى) وجدت عناصر أو جوانب المعرفة.

**٢- تنظيم المعرفة:**

تشير إلى مهارات الوعي ما وراء المعرفي التي تساعد في ضبط تفكير الفرد أو تعلمه ، وهي ثلاثة مهارات هامة ذكرت على أغلب الدراسات (التخطيط، المراقبة، التقييم). (Jacobs & Paris, 1987)

واتفق مع ذلك (Scharw & Graham, 1997) حيث ذكرا أن مفهوم الوعي ما وراء المعرفي يتضمن مكونين أساسيين هما:

١- معرفة ما وراء المعرفة. ب- التحكم المعرفة.

ويذكران أن هذان البعدان متداخلان، فمعرفة ما وراء المعرفة تؤدي إلى التحكم بالمعرفة والتحكم بالمعرفة يؤدي إلى إدراك ما وراء المعرفة، ويقصد بمعرفة ما وراء المعرفة "معرفة الاستراتيجيات العامة لمهمة ما معرفة الظروف التي تناسب تطبيقها بالإضافة إلى معرفة فعاليتها، أما التحكم بالمعرفة فهي "الاستخدام الفعلي للاستراتيجيات من مراقبة وضبط فعلي وتنظيم لعملية التعلم).

**وقد لخص (Woolfolke, 2005) كل ذلك حيث ذكر أنه توجد ثلاثة استراتيجيات ضرورية للوعي ما وراء المعرفي وهي:**

**١- التخطيط:**

ويتم فيه اختيار الاستراتيجيات المناسبة لبلوغ الأهداف وترتبط به المعرفتين التقريرية والشرطية.

**٢- المراقبة:**

يتم فيها التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار للمتعلم.

**٣- التقييم:**

يتم فيه التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود وهي عملية مستمرة أثناء أداء المهمة وقبلها وبعدها.

وقد تناولت الدراسات مفهوم الوعي ما وراء المعرفي في علاقته بمتغيرات عدة فعلى سبيل المثال في دراسة (عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، ٢٠١١) بعنوان "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات" والتي هدفت للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي وغيرها وتكونت عينة الدراسة فيها من (٥١٤ ذكر، ٥٨٨ أنثى) من كل السنوات الدراسية ويشملون التخصصات العلمية والإنسانية واستخدما نسخة قاموا بتعريبها من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لـ (Schraw & Dennison, 1994) وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي ، كما اتضح وجود أثر لمتغير الجنس على مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل لصالح الإناث.

بينما في دراسة (نانسي الغنيات، ٢٠١٣) بعنوان: "العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن ، هدفت للتحقق من العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين مع معرفة أثر كل من الجنس والصف الدراسي على كل من الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٥٩) طالب وطالبة من مدرستي السلط والزرقاء واستخدمت الباحثة مقياس الوعي ما وراء المعرفي ويشمل (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة

ومعالجة المعرفة) (من إعداد الباحثة)، ومقياس الدافعية الداخلية ويشمل (التحدى ، حب الاستطلاع ، الإتقان) (من إعداد الباحثة) وقد أوضحت النتائج أن المستويات الكلية للدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة وكذلك وجدت علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية للدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي وبجميع أبعاده.

أما دراسة (ريم سليمون، ٢٠١٤) بعنوان: "الوعي ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي"، فقد هدفت لمعرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الطلاب (توجه الإتقان/ توجه الأداء) والتحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب ودراسة ما وراء المعرفة كسمة لدى الفرد في علاقتها بتوجهات أهداف الطلاب وتحصيلهم الدراسي، أجريت الدراسة على (٢٢٢) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام (التخصص الأدبي فقط) بلغ متوسط أعمارهم (١٧.١٣) بانحراف معياري (٢.٤١) وقد استخدمت الباحثة قائمة ما وراء المعرفة (إعداد شرار ودينسون، ١٩٩٤) ومقياس توجه الهدف (إعداد الباحثة). كما تم قياس التحصيل الدراسي عن طريق الدرجات التحصيلية النهائية للطلاب والطالبات في المدارس التي تم التطبيق فيها. وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا ين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية وكذلك بين الوعي ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي.

كما اجرى (Jaleel, 2016) دراسة بعنوان "دراسة عن الوعي ما وراء المعرفي لتلاميذ المدرسة الثانوية" هدفت للكشف عن الوعي ما وراء المعرفي لدى طلاب المدرسة الثانوية ومعرفة الفروق في الوعي ما وراء المعرفي التي ترجع إلى مكان الإقامة، الجنس ونوع الإدارة في المدرسة ، وقد تضمنت عينة الدراسة (١٨٠) من طلاب المدارس الثانوية من مدارس مختلفة واستخدم الباحث قائمة الوعي ما وراء المعرفي لـ (Sindhu, 2011) وقد أوضحت نتائج الدراسة أن طلاب المدرسة الثانوية جاء توزيعهم نموذجيًا على كل مجموعة من مجموعات الوعي ما وراء المعرفي، كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الوعي ما وراء المعرفي بين مجموعات عينة الدراسة ترجع إلى مكان الإقامة، الجنس وكذلك نوع الإدارة في المدرسة.

كذلك هدفت دراسة (Cakici, 2018) بعنوان: " الوعي ما وراء المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى المعلمين غير العاملين" إلى استكشاف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي ومهارات التفكير الناقد في محتوى تعلم للغة أجنبية بالإضافة لاختبار أثر الجنس والسنوات (بدون العمل) – بالنسبة لمعلمي اللغة الإنجليزية الذين لم يعملوا – على العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي ومهارات التفكير الناقد، أجريت الدراسة على (٢١٨) من معلمي اللغة الإنجليزية

الذين لم يعملوا بعد وقد قام الباحث بإعداد قائمة الوعي ما وراء المعرفي واستبيان التفكير الناقد المستخدمان في دراسته ، أوضحت النتائج وجود علاقة قوية بين عدد السنوات التي قضاها المعلمين بدون عمل والوعي ما وراء المعرفي ومهارات التفكير الناقد لديهم، ولم يتضح أي فروق بين الجنسين في كلًا من الوعي ما وراء المعرفي ومهارات التفكير الناقد.

أما دراسة (عبدالله الحوري وشادية التل، ٢٠٢١) بعنوان: "مستوى الوعي ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب الصف العاشر" هدفت لمعرفة مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف العاشر وعلاقته بحل المشكلات، وطبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب من طلاب الصف العاشر بمديرية إربد للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م)، وقد استخدم الباحثان مقياس الوعي ما وراء المعرفي لـ (Schraw & Dennison, 1994) ومقياس حل المشكلات لـ (Barkman & Machtmes, 2002) وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي وحل المشكلات لدى طلاب الصف العاشر، كما أن المتغير المتنبأ (الوعي ما وراء المعرفي) أمكن له التنبؤ بالمتغير المتنبأ به (حل المشكلات) وكان هذا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ حيث أن الوعي ما وراء المعرفي أمكنه تفسير ٥٤% من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي ، كما أوضحت النتائج أنه كلما زاد الوعي ما وراء المعرفي ببعد دال (المعرفة حول المعرفة) وبعد دال (تنظيم المعرفة) بمقدار وحدة معيارية فإن حل المشكلات لدى الطلاب يزداد بمقدار (٧٣.٣%) مما يدل على وجود علاقة خطية طردية موجبة بين الوعي ما وراء المعرفي وحل المشكلات.

بينما دراسة (Özcakmak et al., 2021) بعنوان: "تأثير الوعي ما وراء المعرفي على النجاح الأكاديمي" هدفت لاكتشاف التأثيرات المحتملة لمستوى الوعي ما وراء المعرفي على الإنجاز الأكاديمي، أجريت على (٣١٤) من معلمين ما قبل الخدمة يدرسون في كلية التربية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأوضحت النتائج أن عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من الوعي ما وراء المعرفي وأن مستوى الوعي ما وراء المعرفي لديهم لا يتأثر بمتغير الجنس، كما وجد أن هناك تأثير إيجابي للوعي ما وراء المعرفي على الإنجاز الأكاديمي، كما أوضحت النتائج أن عينة الدراسة كانوا قادرين على التخمين، التخطيط، مراقبة وتقدير نشاطاتهم المعرفية.

في حين في دراسة (صباح صقر، عبد الناصر عبد الوهاب ودعاء شهده، ٢٠٢٣) بعنوان: "الوعي المعرفي وما وراء المعرفي وعلاقته التنبؤية بالحل الإبداعي للمشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية" هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية والتنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات من خلال مهارات الوعي المعرفي وما وراء المعرفي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، طبقت على (١٨٠)

طالب وطالبة (٨٠ ذكر، ١٠٠ أنثى) تراوحت أعمارهم من (١١-١٣) عامًا بمتوسط (١٠.١٢) وانحراف معياري (١.٢)، استخدم الباحثون مقياس الحل الإبداعي للمشكلات، مقياس الوعي المعرفي وما وراء المعرفي ، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات الوعي المعرفي وما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلات، كما كان واضحًا إسهام مهارات الوعي المعرفي وما وراء المعرفي في التباين الكلي لدرجات حل المشكلة لكلًا من الذكور والإناث، يضاف إلى ما سبق أنه وجدت معاملات تنبؤ دالة لمهارات الوعي المعرفي وما وراء المعرفي بالدرجة الكلية لحل المشكلات للذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

## ثالثًا: التجول العقلي Mind Wandering

يعد مفهوم التجول العقلي من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس لكنه استحوذ على اهتمام الكثير من الباحثين نظرًا لتأثيره الكبير على عمليتي التعليم والتعلم فضلًا عن أن التجول العقلي يحدث لدى الطالب بصورة مفاجئة وغير مقصودة مما يؤثر على أدائه بصورة كبيرة.

وقد اتضح مفهوم التجول العقلي بناءً على أعمال "Schooler" و "Smallwood" من بين عامي (٢٠١١-٢٠١٣م) حيث اهتما بقياسه وتوضيح المفهوم بصورة أكبر.

هذا والتجول العقلي يعتبر من الأنشطة العقلية الأكثر انتشارًا حيث أن ميل العقل للأفكار غير المرتبطة بما يؤديه الفرد من مهام يحدث فيما يصل إلى ٥٠% من ساعات يقظة الفرد (Gilbert & Killings, 2010).

ويرى (Randall et al., 2014) أن التجول العقلي يمكن أن يحدث على المستوى الأكاديمي وغير الأكاديمي حيث يحدث فيه تحول تلقائي عفوي لانتباه الفرد من التركيز في أداء مهمة يقوم بها إلى أفكار أو مثيرات داخلية غير متعلقة بالمهمة مما يؤثر على أدائه.

بينما يشير (Schooler et al., 2015) إلى أن التجول العقلي هو مفهوم يشير إلى خبرة الفرد ينفصل فيها انتباهه عن البيئة الخارجية المباشرة ويركز على تسلسل داخلي من الأفكار وفي أثناء ذلك ينفصل الفرد عما يعايشه من أحداث وتنخفض استجاباته للمثيرات الخارجية في حين يزداد النشاط العقلي الداخلي لديه.

وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم التجول العقلي حيث ذكر (Burd et al., 2016) أنه "تحول تلقائي لدى الفرد عن أداء المهمة الحالية إلى أفكار وأشياء خاصة به والتركيز على أمور ليس لها علاقة بالمهمة الحالية".

كما أوضح (Seli et al., 2018) أن التجول العقلي هو "شرود للذهن يختلف باختلاف المواقف ودرجة التفكير فيها وأهميتها بالنسبة للفرد ودرجة انشغال العقل بها" حيث يرى أن درجة الشرود تتباين حسب سهولة المهام المتجولة أو صعوبتها.

ويتفق مع ذلك (محمد الفيل، ٢٠١٨) حيث يعرف التجول العقلي على أنه "تحول تلقائى في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة".

يؤكد (Gong & Ding, 2018) على ذلك حيث يشير للتجول العقلي على أنه يعني "تحول في سياقات الأفكار بعيدًا عن المهمة الحالية أو الأحداث في البيئة الخارجية إلى مشاعر وأفكار مولدة ذاتيًا".

بينما عرفه (أحمد بهنساوي، ٢٠٢٠) على أنه "عملية معرفية تحدث دائمًا إما بقصد أو بغير قصد تؤدى إلى هفوات في الانتباه بسبب فك الارتباط بين البيئة الخارجية للفرد وتوليد الأفكار الداخلية التي لا تتعلق بالمهمة المطروحة".

في حين تعرفه (أسماء عرفان، ٢٠٢١) على أنه "خبرة حياتية شائعة تتضمن تحول انتباه الفرد بشكل مقصود أو غير مقصود عن البيئة الحاضرة إلى أفكار أو مشاعر داخلية غير مرتبطة بالمهمة الأساسية التي يقوم بها مما يقلل من تركيزه على أهدافها ويعيق أدائه عليها".

## أسباب التجول العقلي:

يرى (Smallwood et al., 2007) أن أهم أسباب التجول العقلي ما يسمى "الخوف من المستقبل" فالتفكير السلبي في المستقبل ووجود تحديات أمام الفرد يجعل التجول العقلي يتزايد لدى الفرد.

في حين يذكر (Smallwood & Schooler, 2015) أن عدد كبير من الدراسات التي أجريت على الميكانيزم العصبي المعرفي المرتبط بالتجول العقلي أن ما يسمى "الشبكة العصبية الافتراضية" The default mode network هي واحد من أهم العوامل المسببة للتجول العقلي ، تلك الشبكة العصبية الافتراضية هي شبكة مناطق في المخ تتضمن السطح الأوسط للقشرة المخية الذي يرتبط بنوع التفكير الذي يحدث أثناء التجول العقلي وتنشط خلال فترة التجول العقلي.

**يوضح (سالم العتيبي، ٢٠٢٠) تلك الأسباب بشكل تفصيلي حيث يرى أن التجول العقلي يرجع إلى نوعين من الأسباب:**

١-التجول العقلي الذي يرجع لعوامل متصلة بالطالب. مثل: السعة المحدودة للذاكرة العاملة لدى الطالب، ضعف الوظائف التنفيذية لديه، الحالة المزاجية السيئة ، الضغوط النفسية، القلق بكل أنواعه ، الإحساس بالتعب والإجهاد وغيرها.

٢-التجول العقلي الذي يرجع لعوامل متصلة بالمهمة التي يفترض أن يؤديها الطالب. مثل:

أ- أن تكون المهمة ذات درجة صعوبة مرتفعة وتتطلب قدرًا كبيرًا من التركيز والانتباه.

ب- أن تكون المهمة على درجة عالية من التعقيد مما يجعلها تتطلب تفكيرًا لمدة طويلة وتخطيط لإتمامها.

ج-أن تتضمن المهمة تحديًا عقليًا لطالب أو تتطلب حلولًا مبدعة.

د- أن تكون المهمة مرتبطة بأكثر من مادة علمية مما يجعل الطالب يقضي وقتًا في البحث عن الروابط والعلاقات بين تلك المواد.

هـ-أن يتطلب إنجاز المهمة العمل في فريق مما يتطلب جهدًا في تكوين فريق وتوزيع الأدوار وغيرها.

## أنواع التجول العقلي:

**ذكر (محمد فاوي، ٢٠٢٠) أن هناك نوعان من التجول العقلي هما:**

**١- التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية:**

في هذا النوع يحدث لدى الطالب انقطاع إجباري في الانتباه عن موضوع المادة الدراسية ويتجه إلى موضوعات أخرى ترتبط بتلك المادة الدراسية وهذا النوع يحدث تلقائيًا ويكون السبب فيه متعلق بطبيعة المهمة المرتبطة بالمادة الدراسية.

**٢- التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية:**

في هذا النوع يحدث أيضًا انقطاع إجباري في الانتباه عن موضوع المادة الدراسية لكن يتجه تفكير الطالب نحو موضوعات شخصية أو أمور أخرى تخص الطالب نفسه.

في حين أضاف (مرفت عبد الرحيم وآخرون، ٢٠٢١) تصنيفًا آخر للتجول العقلي حيث: ذكر أن التجول العقلي يأخذ ثلاثة أشكال وهم:

**١- التجول العقلي المنتج:**

ويمثل شكلًا إيجابيًا من التجول العقلي حيث يصفه بأنه "إمكانية الطالب أن يجول بعقله وينتج أفكارًا إبداعية وجديدة ونافعة وتكون تلك الأفكار متصلة بالمهمة التي يقوم الطالب بتنفيذها".

**٢- التجول العقلي غير المنتج:**

وهنا يتجول عقل الطالب حول المهمة التي ينبغي أن يقوم بتنفيذها لكن أفكاره تكون غير مفيدة ويكون ارتباطها بالمهمة ضعيفًا.

**٣- التجول العقلي المشتت:**

هنا يتجول عقل الطالب بعيدًا عن المهمة التي ينبغي عليه تنفيذها حيث يفكر في أشياء أخرى بعيدًا عن المهمة.

وهنا تتفق الباحثة مع ما أشارت إليه (مرفت عبد الرحيم وآخرون، ٢٠٢١) حيث ترى أن التجول العقلي لا يجب أن ينظر إليه باعتباره حالة سلبية لكنه قد يحمل أحيانًا جانبًا إيجابيًا عندما يكون مرتبطًا بأفكار إبداعية ونافعة تنتج عن هذا التجول العقلي لدى الطالب.

**أما (Forster & Lavie, 2014) فيرى أن التجول العقلي يحدث في مرحلتين وهما:**

**١- مرحلة الظهور:**

وهي التي يحدث فيها تشتت انتباه لدى الطالب وتحويل في تركيز الانتباه لديه من المهمة الحالية التي يجب عليه أداءها إلى أشياء أخرى سواء متصلة بمهمة التعلم أو المادة الدراسية التي يتلقاها أو غير متصلة بالمادة الدراسية.

**٢- مرحلة الاحتفاظ:**

وهي تمثل الفترة الزمنية التي يستغرقها الطالب خارج المهمة الحالية التي يجب عليه أداءها أو بعيدًا عن المادة الدراسية التي يتلقاها حاليًا.

## نظريات التجول العقلي:

**نظرًا للحداثة النسبية لمفهوم التجول العقلي فلم يصل الباحثون إلى نظرية راسخة لتفسير التجول العقلي لكنها مازالت محاولات في سبيل ذلك منها على سبيل المثال:**

١-ربط (Smallwood & Schooler, 2015) بين التجول العقلي واستنزاف الموارد التنفيذية فذكر أن التجول العقلي يحدث بسبب إعادة توجيه الموارد التنفيذية للطالب بعيدًا عن المهمة التي عليها تنفيذها إلى أفكار أخرى داخلية أو شخصية وبالتالي فإن التجول العقلي يرتبط بدرجة صعوبة المهمة فكلما كانت المهمة تستهلك قدرًا أكثر من الموارد التنفيذية تقل فرصة حدوث التجول العقلي بينما المهام الاعتيادية لدى الطالب تؤدي به إلى التجول العقلي بنسبة أكبر.

٢-وضع (Gusnard & Reichle, 2001) نموذجًا نظريًا من خلال نتائج عدة أبحاث في علوم الأعصاب حيث بينا أنه في خلال مرور الفرد بخبرة التجول العقلي تنشط ما تسمى "شبكة الوضع الافتراضي" وهي شبكة عصبية تشمل مناطق في المخ مثل: المنطقة الوسطى من القشرة المخية الجبهية ، بينما لم يسجل لها نشاط عصبي خلال عملية المعالجة لأية معلومات تتصل بما يؤديه الطالب من مهام، إذن فهي ترتبط بحالة التجول العقلي الذي يمر به الطالب.

أما الدراسات التي تناولت التجول العقلي فقد تباينت، ففي دراسة (ياسمين كريم، ٢٠٢١) بعنوان: التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة" والتي هدفت للتعرف على التجول العقلي لدى طلبة الجامعة والعلاقة بينه وبين السيطرة الانتباهية لديهم والفرق في العلاقة لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي. فقد أوضحت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة لديهم تجول عقلي مرتبط بالمهمة وتجول عقلي غير مرتبط بالمهمة، كما أنه لا توجد علاقة بين التجول العقلي المرتبط بالمهمة والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة في حين وجدت علاقة دالة سالبة بين التجول العقلي الغير مرتبط بالمهمة والسيطرة الانتباهية ، كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي المرتبط بالمهمة والسيطرة الانتباهية تبعًا لمتغير النوع في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة وفقًا لمتغير التخصص في اتجاه التخصص الإنساني.

أما دراسة (يسرا عبد الفتاح ورضا عبد الحليم، ٢٠٢١) بعنوان "فاعلية نظام البلاك بورد Black board في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي" هدفت إلى بيان فاعلية نظام البلاك بورد في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية وأجريت على عينة تكونت من (٥٠) طالبة من طالبات جامعة الأمير سلطام بن عبد العزيز كمجموعة تجريبية و (٥٠) طالبة من طالبات جامعة المنيا كمجموعة ضابطة ، كما استخدم الباحثان فيها مقياس التجول العقلي، مقياس التسويف الأكاديمي (من إعدادهما) بالإضافة إلى مقرر الكتروني

باستخدام البلاك بورد وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد مقياس التجول العقلي وذلك لصالح المجموعة الضابطة.

بينما دراسة (رائد يونس، ٢٠٢٢) بعنوان " التجول العقلي عبر منصات التعليم الالكتروني وعلاقته بالاندماج النفسي لدى طلبة الجامعة". هدفت إلى التعرف على مستوى التجول العقلي عبر منصات التعليم الإلكتروني لدى طلبة جامعة الموصل وكذلك التعرف على الفروق بين متوسطي درجات التجول العقلي عبر منصات التعليم الإلكتروني في ضوء متغيرات (التخصص الدراسي، الصف الدراسي، الجنس) يضاف إلى ذلك التعرف على العلاقة بين التجول العقلي عبر منصات التعليم الإلكتروني والاندماج النفسي لدى عينة الدراسة ، وقد طبقت الدراسة على (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وقام الباحث بإعداد مقياس التجول العقلي ومقياس الاندماج النفسي المستخدمين في الدراسة ، أوضحت النتائج أن عينة الدراسة لديهم تجول عقلي بمستوى متوسط عبر منصات التعليم الإلكتروني في حين ظهر أن طلبة الصف الرابع لديهم تجول عقلي أكثر على منصات التعليم الإلكتروني مقارنة بطلبة الصف الأول وكذلك ظهرت فروق بين الجنسين في التجول العقلي على منصات التعليم الإلكتروني في اتجاه الذكور ، بينما لم تظهر فروق بين أفراد العينة في التجول العقلي ترجع إلى التخصص الدراسي، كما ظهرت علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين التجول العقلي والاندماج النفسي لدى عينة البحث.

بينما دراسة (Cherry et al., 2022) بعنوان "العلاقة بين التجول العقلي والتعلم عند الأطفال" والتي هدفت لقياس تأثير التجول العقلي على الاستدعاء من الذاكرة لدى الأطفال قبل سن المراهقة وأجريت على عينة من (٩٧) تلميذًا تراوحت أعمارهم ما بين (٦–١١) عامًا حيث تم استخدام أنشطة سمعية وتم قياس تكرارات التجول العقلي للأفكار خلالها وأجاب الأطفال على مقياس للاستدعاء من الذاكرة فقد أوضحت النتائج أن الأطفال سجلوا تجول عقلي فيما نسبته ٢٥% من الأنشطة ولم تزداد التكرارات للتجول العقلي مع زيادة العمر الزمني لأفراد العينة.

أما في دراسة (فردوس كاظم وإياد محمد، ٢٠٢٢) بعنوان: " التجول العقلي لدى طلبة الجامعة ديالي" فقد هدفت للتعرف على التجول العقلي لدى طلبة الجامعة والفروق ما بين طلبة الجامعة في التجول العقلي تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) واستخدم الباحثان من أجل ذلك مقياس التجول العقلي (فلورنس ، ٢٠١٦) والمعد وفقًا لنظرية التحكم التنفيذي وطبقت الدراسة

على (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة ديالي اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية وبعد معالجة البيانات إحصائيًا أوضحت النتائج أن أفراد عينة البحث لم يظهر لديهم فرق دال في مستوى التجول العقلي يرجع لمتغير الجنس.

في حين أن دراسة (هبة الله المصري، ٢٠٢٢) بعنوان: " التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام – طلاب الدبلوم الخاص) دراسة مقارنة، هدفت للكشف عن التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، أجريت الدراسة على عينة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا (١٠٠ من طلاب الدبلوم العام / ١٠٠ من طلاب الدبلوم الخاص) وقد استخدمت الباحثة في دراستها مقياس التجول العقلي ومقياس الخوف من الفشل الأكاديمي (إعداد الباحثة)، أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الدبلوم العام وطلاب الدبلوم الخاص في التجول العقلي. كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي.

وفي دراسة (تغريد الهذلي ونوار الحربي، ٢٠٢٣) بعنوان: " التجول العقلي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طبة جامعة أم القرى هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والاندماج الأكاديمي وأجريت على (٤٢٠) طالب وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية واستخدمت الباحثتان مقياس التجول العقلي (حلمي الفيل، ٢٠١٨) ومقياس الاندماج الأكاديمي (محاسنة وآخرون ، ٢٠١٩) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة أم القرى لديهم مستوى مرتفع من التجول العقلي والاندماج الأكاديمي كما وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين التجول العقلي والاندماج الأكاديمي.

## تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

**المستقرئ للأدبيات البحثية ونتائج الدراسات ذات الصلة – في ضوء ما تم اطلاع الباحثة عليه – يتضح له ما يلي :**

١–أن هناك ندرة فى الدراسات – في حدود ما توافر لها – ربطت بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف بصورة مباشرة مثل: دراسة (ريم سليمون، ٢٠١٤).

٢–أن العديد من الدراسات ربطت بين الوعي ما وراء المعرفي ونواتج عملية التعلم حيث أشارت جميعها إلى الأثر الإيجابي له على مخرجات عملية التعلم. مثل دراسة

(أحمد السيد، ٢٠٠٢) والتي أوضحت أن الوعي ما وراء المعرفي يساعد على ضبط عمليات التعلم ويسمح للمتعلمين بالتخطيط والترتيب والتسلسل ومراقبة التعلم بطريقة تحسن أداء المتعلمين مباشرة، وهذا لن يحدث – كما ترى الباحثة – بدون أن يملك هؤلاء المتعلمين مستوى مرتفع من التوجه نحو الهدف.

٣-لم يتوافر للباحثة دراسات جمعت بين متغيري التجول العقلي والتوجه نحو الهدف بصورة مباشرة.

٤-وجدت الباحثة بعض الدراسات التي ربطت بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط – المراقبة – التقويم) وبين التجول العقلي مثل دراسة (أسماء عرفان، ٢٠٢١) والتي أوضحت نتائجها تحسن في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بأداء المجموعة الضابطة من طالبات الجامعة على مقياس التجول العقلي المستخدم في الدراسة نتيجة للتدريب على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

من هنا وبالنظر لما سبق من نقاط ترى الباحثة أن تلك مبررات مناسبة لدراستها الحالية.

## فروض الدراسة:

**في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة صاغت الباحثة الفروض التالية لدراستها:**

١-توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٢-توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين التجول العقلي والوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٣-توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين التوجه نحو الهدف والتجول العقلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٤-يعد الوعي ما وراء المعرفي منبئ دال إحصائيًا بالتوجه نحو الهدف لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٥-يعد التجول العقلي منبئ دال إحصائيًا بالتوجه نحو الهدف لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٦-يعد الوعي ما وراء المعرفي منبئ دال إحصائيًا بالتجول العقلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٧-يعد التجول العقلي متغيرًا وسيطًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٨-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي في الوعي ما وراء المعرفي.

٩-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي في التجول العقلي.

١٠-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي في التوجه نحو الهدف.

## المنهج والإجراءات:

### منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية بمدينتي المحلة الكبرى وطنطا بمحافظة الغربية.

## عينة الدراسة:

**انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين وهما:**

**١- مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية:**

تكونت مجموعة الكفاءة السيكومترية من (٨٦) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس (طنطا الثانوية العسكرية بنين - إخناواي الثانوية بنين - قاسم أمين الثانوية بنات - المحلة الثانوية بنات) بالمحلة الكبرى وطنطا بمحافظة الغربية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م)، كان متوسط أعمارهم (م)= ١٥.٤١ عاماً، وبانحراف معياري (ع)= ٠.٣٧١ اختيروا عشوائيًا ولم يشارك أيًا منهم في العينة الأساسية للدراسة.

**٢- العينة الأساسية للدراسة:**

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٢) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس (طنطا الثانوية العسكرية بنين - إخناواى الثانوية بنين - قاسم أمين الثانوية بنات - المحلة الثانوية بنات) بالمحلة الكبرى وطنطا بمحافظة الغربية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م)،

كان متوسط أعمارهم (م)= ١٥.٥٢ عامًا بانحراف معياري (ع)= ٠.٤٠٨ انقسموا وفقًا لمتغير الجنس إلى (٤٦ ذكر، ٤٦ أنثى) وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية.

## أدوات الدراسة:

نظرًا لأن الدراسة الحالية ترتكز في عينتها على طلاب الصف الأول الثانوي لأن هذا الصف الدراسي يعتبر محوريًا في حياة الطلاب لأنه يرتبط بنوع الدراسة التي سيختارونها في السنوات التالية، كما يتحدد بناءً عليه نوع المهنة التي يمكن أن يلتحق بها الطالب فيما بعد بالإضافة إلى عدم توافر مقاييس للتوجه نحو الهدف لدى طلاب تلك المرحلة للباحثة حيث وجدت القليل منها.

**فقد استعانت الباحثة في دراستها الحالية بثلاثة مقاييس قامت بإعدادها بالاستعانة بما توافر لديها من إطار نظري ودراسات سابقة وفيما يلي وصفًا تفصيليًا لتلك الأدوات:**

## أولاً: مقياس التوجه نحو الهدف:

**وصف المقياس:**

بالاطلاع على ما توافر للباحثة من إطار نظري ودراسات سابقة تناولت التوجه نحو الهدف قامت الباحثة ببناء المقياس الحالي والذي تكون من (٢٥) مفردة أمام كل مفردة ٣ اختيارات (نعم / أحيانًا / لا) يتم تقديرها بمقياس ليكرت ثلاثي حيث أعطى الاختيار (نعم) درجتين ، (أحيانًا) درجة واحدة، أم (لا) فيعطي صفر درجة.

## تضمن المقياس مقياسين فرعيين هما:

١-التوجه نحو التعلم وتضمن (١٤) مفردة تراوحت الدرجة عليه ما بين (٢٨-صفر) وكلما ارتفعت الدرجة عليه أشارت إلى ارتفاع التوجه نحو التعلم كهدف لدى الطالب ، بينما انخفاض الدرجة يشير إلى انخفاض التوجه نحو التعلم كهدف لدى الطالب.

٢-التوجه نحو الأداء وتضمن (١١) مفردة تراوحت الدرجة عليه ما بين (٢٢-صفر) وكلما ارتفعت الدرجة على هذا المقياس كلما أشارت لارتفاع التوجه نحو الأداء لدى الطالب والعكس بالعكس. هذا وقد كانت مفردات المقياس ككل عبارات إيجابية.

## الكفاءة السيكومترية للمقياس:

**أ- حساب ثبات المقياس:**

**قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين وهما:**

**١- ألفا-كرونباخ:**

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التوجه نحو الهدف عن طريق تطبيق المقياس على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية المكونة من (٨٦) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي – الذين لم يشاركوا في العينة الأساسية للدراسة – ثم استعانت بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار ٢٣ لحساب معامل ألفا-كرونباخ والذي بلغت قيمته (ر= ٠.٦٨) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

**٢- إعادة تطبيق الاختبار:**

حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس التوجه نحو الهدف على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية ثم إعادة تطبيقه بعد مرور (١٤) يومًا على التطبيق الأول وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة معامل الثبات (ر= ٠.٧٣) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

**ب- حساب صدق المقياس:**

استخدمت الباحثة طريق "الصدق المرتبط بمحك" في حساب صدق مقياس التوجه نحو الهدف الذي قامت بإعداده ، والمحك الذي استخدمته الباحثة هنا هو مقياس التوجهات الهدفية (Elliot & Charch, 1997) المترجم بواسطة (رافع الزغول، ٢٠٠٦) والمكون من ٢٥ فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد، تم التأكد من صدق المقياس في نسخته الأصلية باستخدام الصدق العاملي إذا كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (٠.٤٠)، وكذلك للنسخة المعربة حيث أظهرت النتائج أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح وفسرت مجتمعه (٤٥.١%) من التباين الكلي لدرجات المقياس، كما بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ (٠.٧٧).

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التوجه نحو الهدف (الذي قامت بإعداده) ومقياس التوجهات الهدفية – النسخة المعربة (رافع الزغول، ٢٠٠٦) على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية المكونة من (٨٦) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي لم يشاركوا في العينة الأساسية للدراسة ثم تلى ذلك حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلاب على المقياسين حيث بلغ معامل الارتباط (ر)= ٠.٨٢ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على صدق المقياس.

## ثانيًا: مقياس الوعي ما وراء المعرفي:

**وصف المقياس:**

استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي ما وراء المعرفي والذي تكون من (٣٠) مفردة قسمت على مقياسين فرعيين هما:

أ- مقياس المعرفة حول المعرفة وتضمن (١٤) مفردة شملت ثلاثة جوانب فرعية وهي:
- المعرفة التقريرية تم قياسها بالمفردات (١-٦).
- المعرفة الإجرائية تم قياسها بالمفردات (٧-١٠).
- المعرفة الشرطية تم قياسها بالمفردات (١١-١٤).

ب- تنظيم المعرفة وتضمنت عدد (١٦) مفردة شملت ثلاثة جوانب فرعية وهي:
- التخطيط تم قياسه بالمفردات (١٥-١٩).
- المراقبة تم قياسها بالمفردات (٢٠-٢٤).
- التقويم تم قياسه بالمفردات (٢٥-٣٠).

وكل المفردات إيجابية وأمام كل منها ٣ اختيارات (نعم – أحيانًا – لا) ليكرت ثلاثي حيث تأخذ تلك الاختيارات (٢-١-صفر) على الترتيب وكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع الوعي ما وراء المعرفي لديه.

## الكفاءة السيكومترية للمقياس:

**أ- حساب ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي بطريقتين وهما:

**١- ألفا-كرونباخ:**

قامت الباحثة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار ٢٣ لحساب معامل ثبات ألفا-كرونباخ للمقياس ككل حيث كانت قيمته (ر= ٠.٨٢) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

**٢- إعادة تطبيق الاختبار:**

حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الوعي ما وراء المعرفي على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية وعددهم (٨٦) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي لم يشاركوا في العينة

الأساسية للدراسة ثم قامت بعد ذلك بإعادة تطبيق الاختبار بعد مرور (١٤) يوم ثم قامت بحساب معامل الثبات بأسلوب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمته (ر= ٠.٨٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

**ب- حساب صدق المقياس:**

استخدمت الباحثة لحساب صدق مقياس الوعي ما وراء المعرفي أسلوب "الصدق المرتبط بمحك" حيث كان المحك هنا هو مقياس (Schraw & Dennison, 1994) النسخة المعربة منه بواسطة (عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، ٢٠١١) والذي استخدم لقياس الوعي ما وراء المعرفي عند المراهقين والراشدين والذي يتكون في صورته المعربة من (٤٢) فقرة تصحح وفقًا لتدرج خماسي وتم التأكد من صدقه الظاهري بعرضه على المحكمين المختصين ، كما تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بتطبيقه على عينة من (٤٩) طالب وطالبة، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس الكلي حيث بلغ (٠.٩٣) وحساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار حيث بلغ (٠.٧٣).

قامت الباحثة في دراستها الحالية بتطبيق المقياس الذي قامت بإعداده على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية والمكونة من (٨٦) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي وكذلك تطبيق المحك وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين بأسلوب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الصدق (ر)= ٠.٠٩٣ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١

## ثالثًا: مقياس التجول العقلي

**وصف المقياس:**

نظرًا لقلة عدد الدراسات العربية التي أتيحت للباحثة وتناولت مفهوم التجول العقلي رأت الباحثة ضرورة إعداد مقياس للتجول العقلي ، حيث تكون المقياس من (٢٢) مفردة قسمت على مقياسين فرعيين وفقًا لنوعي التجول العقلي كالآتي:

أ- التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية التي يتلقاها الطالب: وتم قياسه عن طريق (١٢) مفردة وضعت وهي: (٣، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

ب- التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية التي يتلقاها الطالب: وتم قياسه عن طريق (١٠) مفردات وهي: (١، ٢، ٤، ٧، ٩، ١٣، ١٤، ١٦، ٢١، ٢٢)، وتم وضع (٣)

اختيارات للإجابة أمام كل مفردة في المقياس ككل وهي (نعم – أحيانًا – لا) (ليكرت ثلاثي) وتقدر الدرجة عليهم (٢–١–صفر) على الترتيب وكانت كل عبارات المقياس إيجابية.

هذا وقد تعاملت الباحثة مع مقياس التجول العقلي كدرجة كلية ولم تتناول درجتي المقياسين الفرعيين.

## الكفاءة السيكومترية للمقياس:

**قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين وهما:**

**١– ألفا–كرونباخ:**

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التجول العقلي على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية والمكونة من (٨٦) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي لم يشاركوا في المجموعة الأساسية للدراسة ثم استعانت بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية – الإصدار ٢٣ لحساب معامل الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (ر= ٠.٨٢) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١.

**٢– طريقة إعادة تطبيق الاختبار:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية والمكونة من (٨٦) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي من غير المشاركين في عينة الدراسة الأساسية، ثم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول ، وبعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق حيث بلغت قيمته (ر= ٠.٧٧) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

**ب– حساب صدق المقياس:**

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بطريقة "الصدق المرتبط بمحك" والمحك المستخدم هنا هو (مقياس التجول العقلي) (حلمي الفيل، ٢٠١٨) والذي تكون من (٢٦) فقرة قسموا على بعدين: التجول العقلي المرتبط بالموضوع ويتكون من (١٢) فقرة و التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ويتكون من (١٤) فقرة وأمام كل فقرة ٣ خيارات للاستجابة (ليكرت ثلاثي).

حيث قامت بتطبيق مقياس التجول العقلي (إعداد الباحثة) ومقياس التجول العقلي (المحك) على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية والمكونة من (٨٦) طالب وطالبة من طلبة

الصف الأول الثانوي لم يشاركوا في عينة الدراسة الأساسية وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهم على المقياسين والذي كانت قيمته (ر= ٠.٨٧) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير لتمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

## نتائج الدراسة وتفسيرها:

**تعرض الباحثة فيما يلي ما توصلت إليه من نتائج إحصائية مع مناقشتها وتفسيرها وذلك كما يلي:**

## أولاً: نتائج الإحصاء الوصفي:

قامت الباحثة بإجراء الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الحالية متضمنًا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على متغيرات الدراسة الحالية.

**جدول (١) نتائج الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الحالية**

| المتغيرات | عدد أفراد عينة الدراسة (ن) | الجنس | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | أنثى | | |
| الوعي ما وراء المعرفي | ٩٢ | ٤٦ | ٤٦ | ٤٠.٤١ | ٩.٣١ |
| التوجه نحو الهدف | | | | ٣٦.١٧ | ٨.١٦ |
| التجول المعرفي | | | | ٢٦.٥٥ | ٥.٠٦ |

## ثانيًا: نتائج اختبار صحة فروض الدراسة:

### أ- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

**ينص الفرض الأول على أنه:** " توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلبة الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين المتغيرين وتتضح النتائج في جدول (٢).

**جدول (٢) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة الحالية**

| المتغيرات | عدد أفراد العينة (ن) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعيارى | معامل ارتباط بيرسون | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ما وراء المعرفي | ٩٢ | ٤٠.٤١ | ٩.٣١ | ٠.٦٤ | ٠.٠١ |
| التوجه نحو الهدف | | ٣٦.١٧ | ٨.١٦ | | |

يتضح من النتائج في جدول (٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠.٦٤ وكانت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

وتشير تلك النتيجة إلى الاقتران الموجب الطردي بين درجات طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة على كل من الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Elliot & McGregor, 2001) من أن الطلبة الذين يتبنون أهداف (أداء – إقدام) لديهم مستويات مرتفعة من الوعي ما وراء المعرفي.

كذلك تتسق تلك النتيجة مع ما ذكره (Georghiades, 2004) من أن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفية تشير إلى الطرق والآليات التي يستخدمها الفرد للتأكد من الوصول للهدف ويرى أنها عادة إما تسبق أو تلي العمليات المعرفية.

كما تتفق أيضًا مع نتائج دراسة (ريم سليمون، ٢٠١٤) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبما أن الأهداف تمثل طاقة دافعة للسلوك كما ذكر (Ames, 1992) فنجد أن ما توصلت إليه الباحثة من نتائج يفسر ما توصلت إليه (رانية الشقاحين، ٢٠١٤) من وجود ارتباط موجب بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي ودافعية الإنجاز حيث أن ارتفاع دافعية الإنجاز لدى الطالب يرتبط بصياغته لأهداف محددة والعمل على تحقيق تلك الأهداف وإذا كانت دافعية الإنجاز مرتبطة بمستوى الوعي ما وراء المعرفي ارتباطًا موجبًا فهذا يعني أيضًا ارتباط الوعي ما وراء المعرفي بالتوجه نحو الهدف.

كما أن في دراسات (أندري حجازي، ٢٠١١)، (عبد الفتاح شاهين وعادل ريان، ٢٠١٣) و (صباح صقر وآخرون ، ٢٠٢٣) أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين مهارات الوعي ما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلة. وبما أن المنهج العلمي في حل المشكلة يتضمن في بدايته "الإحساس بالمشكلة وتحديدها" فهذا يعني كما ترى الباحثة التوجه نحو هدف محدد وهو "حل المشكلة" إذن فإن مهارات الوعي ما وراء المعرفي ترتبط بشكل أساسي بالتوجه نحو الهدف.

وإذا تناولنا تعريف (Darling–Hammon et al., 2003) للوعي ما وراء المعرفي حيث رأوا انه يتضمن جانبين هما: انعكاس التفكير والتنظيم الذاتي ، تجد الباحثة أن التنظيم الذاتي، كما أشار (Hone et al., 2014) يتيح للأفراد اختيار السلوك المناسب وتحديد الأهداف إذن فهو يتضمن بالضرورة توجهًا نحو الهدف مما يفسر النتيجة التي توصلت إليها الباحثة في دراستها الحالية.

**ب- نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين التجول العقلي والوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة الحالية".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

**جدول (٣) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة الحالية**

| المتغيرات | عدد أفراد العينة (ن) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعيارى | معامل ارتباط بيرسون | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ما وراء المعرفي | ٩٢ | ٤٠.٤١ | ٩.٣١ | ٠.٣١ | ٠.٠١ |
| التجول العقلي | | ٢٦.٥٥ | ٥.٠٦ | | |

يتضح من النتائج في جدول (٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠.٣١ وكانت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

وهذا يعني وجود اقتران إيجابي بين درجات أفراد العينة من الصف الأول الثانوي على كلًا من الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي مما يؤكد عدم صحة الفرض الثاني للدراسة الحالية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها قامت بصياغة الفرض بناءً على ما توافر لها من دراسات أشارت في أغلبها للتجول العقلي باعتباره حالة من الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية التي يؤديها الطالب مما يؤدي إلى جذب انتباهه بعيدًا عن مهمته مثل: (عائشة العمري ورباب الباسل، ٢٠١٩) وبالتالي يحمل تأثيرًا سلبيًا على أداء الفرد ومن هنا إذا كان الوعي ما وراء المعرفي مرتفع لدى الطالب يزيد من معرفة الطالب وإدراكه لعملياته المعرفية والخصائص المرتبطة بطبيعة تلك المعرفة والمعلومات لديه كما أشار Flavell (في: ريم سليمون، ٢٠١٤) فمعنى ذلك أنه يؤدي إلى تحسن مهارات الطالب وتكوين اتجاه إيجابي لديه نحو التعلم، بينما التجول العقلي يؤثر على أداء الطالب أداءً سلبيًا ومن هنا جاء طرح الباحثة للفرض الثاني القائم على اعتبار العلاقة بين المتغيرين إن وجدت عكسية.

لكن النتيجة الإحصائية أوضحت عدم صحة الفرض الثاني وهنا تشير الباحثة إلى أن تلك النتيجة تتسق مع ما ذكره (إيهاب المراغي ، ٢٠٢٠) من أن التجول العقلي له جانبان أحدهما سلبي والآخر إيجابي، كذلك ما ذكره (يسرا عبد الفتاح ورضا عبد الحليم، ٢٠٢١) من أن التجول العقلي ليس ظاهرة سلبية دومًا حيث رأيا أن هناك جانب إيجابي للتجول العقلي يتمثل في أن زيادة التفكير الإبداعي لدى الطلاب يؤدي إلى تجول عقلي كما أن التفكير المستقبلي والتخطيط يحتاج إلى تجول عقلي ومتابعة ما وراء الأفكار وما وراء المهام.

وترى الباحثة أن ما سبق يفسر ما توصلت إليه من نتائج حيث أن الوعي ما وراء المعرفي يشمل كما ذكر (Wong, 1986) مهارات متعددة منها على سبيل المثال: التنبؤ ، المقارنة ، الفحص ، مراقبة الذات ، والضبط التأملي وكل من تلك المهارات بالضرورة ترتبط بشكل ما بالتجول العقلي الذي يمر به الطالب.

كما أن الوعي ما وراء المعرفي كما يشير (Flavell, 1985) يتضمن معرفة الطالب المتمركزة حول عملياته المعرفية أو أى شئ يرتبط بها (في: عبد الله الحوري وشادية التل، ٢٠٢١) وعبارة "أي شئ يرتبط بها" التي ذكرها Flavell كما ترى الباحثة يشير إلى نوع رئيس من أنواع التجول العقلي وهو التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية وهو الذي يشير إليه (محمد فاوي، ٢٠٢٠) وذكر أنه يتضمن انقطاع إجباري في انتباه الطالب للمادة الدراسية والتوجه إلى موضوعات أخرى ترتبط بما يتلقاه من مواد دراسية أيضًا.

**جـ- نتائج الفرض الثالث:**

**ينص هذا الفرض عل أنه:** " توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين التوجه نحو الهدف والتجول العقلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة الحالية".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين وتتضح تلك النتائج في جدول (٤).

**جدول (٤) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة**

| المتغيرات | عدد أفراد العينة (ن) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعيارى | معامل ارتباط بيرسون | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجول العقلي | ٩٢ | ٢٦.٥٥ | ٥.٠٦ | ٠.٢٦ | ٠.٠٥ |
| التوجه نحو الهدف | | ٣٦.١٧ | ٨.١٦ | | |

يتضح من النتائج في جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التجول العقلي و التوجه نحو الهدف ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠.٢٦ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

وهذا يعني وجود اقتران موجب طردي بين درجات طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة على كلًا من التجول العقلي والتوجه نحو الهدف بناءً على تلك النتائج يتضح عدم صحة الفرض الثالث.

ترى الباحثة أن النتيجة التي توصلت إليها في الفرض الثالث تعد تدعيمًا لنتائج الفرضين الأول والثاني حيث أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف بينما أشارت نتيجة الفرض الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي، لذلك جاءت نتيجة الفرض الثالث التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التجول العقلي و التوجه نحو الهدف تأكيدًا لكل ما سبق.

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين التوجه نحو الهدف والتجول العقلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي استناداً إلى الأُطر التنظيرية والأدبيات البحثية للدراسة الحالية، حيث أشار (Smallwood et al., 2007) إلى أن التجول العقلي يحدث بشكل تلقائي وسريع في المهام

التي تتطلب انتباهًا مستدامًا، فترى أنه إذا كانت الأهداف لدى الطالب بتنوعها واختلافها هي "ما يسعى الفرد إلى تحقيقه" كما أنها كما يراها (Elliot & Murayama, 2008) تعبر عن دينامية معرفية لدى الطالب وترتبط بمستويات مرتفعة من الوعي ما وراء المعرفي والمراقبة الذاتية للمعرفة فهي ترتبط بالضرورة بحالات من التجول العقلي لدى الطالب يعمل فيها على الفهم والاستيعاب لكل الموارد المعرفية التي من شأنها مساعدته على تحقيق أهدافه التي يسعى إليها وإذا أضفنا إلى ما سبق ما ذكره (Killingsworth & Gilbert, 2010) من أنه توجد علاقة بين التجول العقلي والتخطيط المستقبلي والتفكير الإبداعي، وبالنظر إلى أن كلًا من التخطيط المستقبلي والتفكير الإبداعي لدى الطالب يتطلب بالضرورة توجهًا نحو الهدف نجد أن ما توصلت إليه الباحثة من نتائج يتماشى مع ذلك بصورة كبيرة.

يضاف إلى كل ما سبق أن التجول العقلي هو مفهوم اشتق من نظريات التحكم التنفيذي كما ذكر (Randal, 2015) وتلك النظريات تختص بتوضيح وتفسير قدرة الطالب على التحكم في انتباهه وتنظيم إدراكه بهدف تحقيق ما يتطلع له من أهداف وإنجاز ما يريده من مهام خاصة في حالات تعرضه لما يعيق أو يشوش انتباهه نرى أن كل ما سبق يدعم نتيجة الفرض الثالث.

وتُعزي الباحثة العلاقة الارتباطية بين التوجه نحو الهدف والتجول العقلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي إلى أن تأثير التجول العقلي لا يجب أن ننظر إليه دائمًا باعتباره تأثيرًا سلبيًا حيث أنه قد يكون عاملًا مساعدًا للطالب من أجل تحقيق ما وضعه من أهداف وبشكل خاص إذا كان التجول العقلي مرتبطًا بما يدرسه من مواد دراسية حيث أنه يمكن الطالب من إضافة موارد معرفية أكثر إلى ما لديه مما يساعده على إنجاز هدف التعلم بصورة أفضل.

## د- نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه: " يعد التجول العقلي متغيرًا وسيطًا ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة الحالية".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باختبار فرضية المتغير الوسيط باستخدام معادلات الانحدار ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية اعتمادًا على نموذج (Baron & Kenny, 1986) وقد تم ذلك على ثلاثة خطوات:

١- حساب أثر المتغير المستقل (الوعي ما وراء المعرفي) على المتغير الوسيط (التجول العقلي) (المعادلة الأولى) ، ويتم ذلك عن طريق استخدام تحليل الانحدار الخطي وتتضح نتائجه فيما يلي:

**جدول (٥) نتائج حساب تحليل الانحدار بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة**

| معامل الارتباط (R) | مربع معامل الارتباط ($R^2$) | مربع معامل الارتباط المعدل | الخطأ المعياري للتقدير |
|---|---|---|---|
| *٠.٣١٢ | ٠.٠٩٨ | ٠.٠٨٨ | ٤.٨٤ |

*** المتغير المنبئ: الوعي ما وراء المعرفي.**

**جدول (٦) تحليل التباين لمعادلة انحدار الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي**

| تباين التجول العقلي | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجزء الذي يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار | ٢٢٨.٠٥ | ١ | ٢٢٨.٠٥ | ٩.٧٣ | ٠.٠٠٢ |
| الخطأ | ٢١٠٨.٦٧ | ٩٠ | ٢٣.٤٣٥ | | |
| المجموع | ٢٣٣٦.٧ | ٩١ | | | |

يتضح من جدول (٥) أن الوعي ما وراء المعرفي يعد منبئًا بالتجول العقلي حيث بلغ معامل الارتباط (R)= ٠.٣١٢ كما تمثل قيمة مربع معامل الارتباط ($R^2$) نسبة التباين في التجول العقلي الذي يمكن التنبؤ به من خلال الوعي ما وراء المعرفي حيث بلغت ٠.٠٩٨ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الفرض الثاني والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الوعي ما وراء المعرفي والتجول العقلي عند مستوى ٠.٠٠١.

ويشير جدول (٦) إلى أن مجموع المربعات للجزء الذي يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار (٢٢٨.٠٥) مقسومًا على مجموع المربعات الكلي (٢٣٣٦.٧) يساوي مربع معامل الارتباط ($R^2$)= ٠.٠٩٨ وهو الذي يشير إلى نسبة التباين في التجول العقلي التي يمكن التنبؤ به من الوعي ما وراء المعرفي وكانت القيمة دالة حيث بلغ مستوى الدلالة ٠.٠٠٢ وهي أقل من ٠.٠٠١.

**جدول (٧) معاملات الانحدار للتجول العقلي والوعي ما وراء المعرفي**

| المتغيرات | المعاملات غير المعيارية | | المعاملات المعيارية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | معاملات الانحدار (B) | الخطأ المعياري | معاملات "z- score" | | |
| التجول العقلي | ١٩.٦٨ | ٢.٢٥ | ٠.٣١٢ | ٨.٧١ | ٠.٠٠١ |
| الوعي ما وراء المعرفي | ٠.١٧ | ٠.٠٥٤ | | ٣.١٢ | ٠.٠٠٢ |

ومن قيم معاملات الانحدار الموضحة في جدول (٧) يمكننا أن نصيغ معادلة الانحدار لأثر الوعي ما وراء المعرفي على التجول العقلي كما يلي:

التجول العقلي = ١٩.٦٨ + (٠.١٧) × (الوعي ما وراء المعرفي) ← (المعادلة الأولى للانحدار).

٢-حساب أثر المتغير المستقل (الوعي ما وراء المعرفي) على المتغير التابع (التوجه نحو الهدف) (المعادلة الثانية).

**وتم ذلك عن طريق استخدام تحليل الانحدار الخطي والذي تتضح نتائج فيما يلي:**

**جدول (٨) نتائج حساب تحليل الانحدار بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة**

| معامل الارتباط (R) | مربع معامل الارتباط ($R^2$) | مربع معامل الارتباط المعدل | الخطأ المعياري للتقدير |
|---|---|---|---|
| *٠.٦٤ | ٠.٤١٦ | ٠.٤١ | ٦.٢٧ |

*** المتغير المنبئ: الوعي ما وراء المعرفي.**

تظهر النتائج في جدول (٨) أن الوعي ما وراء المعرفي يعد منبئًا بالتوجه نحو الهدف حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (R) = ٠.٦٤، في حين يمثل مربع معامل الارتباط ($R^2$) نسبة التباين في التوجه نحو الهدف التي يمكن التنبؤ به من الوعي ما وراء المعرفي حيث بلغت قيمته (٠.٤١٦).

**جدول (٩) تحليل التباين لمعادلة انحدار الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف**

| تباين التجول العقلي | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجزء الذي يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار | ٢٥٢٤.٠٦ | ١ | ٢٥٢٤.٠٦ | ٦٤.١٥ | ٠.٠٠١ |
| الخطأ | ٣٥٤١.١٥ | ٩٠ | ٣٩.٣٤ | | |
| المجموع | ٦٠٦٥.٢ | ٩١ | | | |

يشير جدول (٩) أن مجموع المربعات للجزء الذي يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار (٢٥٢٤.٠٦) مقسومًا على مجموع المربعات الكلي (٦٠٦٥.٢) يساوي مربع معامل الارتباط ($R^2$) = ٠.٤١٦ وهو الذي يشير إلى نسبة التباين في التوجه نحو الهدف والذي يمكن التنبؤ به من الوعي ما وراء المعرفي والذي كانت قيمته دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

**جدول (١٠) معاملات الانحدار للتوجه نحو الهدف والوعي ما وراء المعرفي**

| المتغيرات | المعاملات غير المعيارية | | المعاملات المعيارية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | معاملات الانحدار (B) | الخطأ المعياري | معاملات "z- score" | | |
| التوجه نحو الهدف | ١٣.٣٢ | ٢.٩٢ | ٠.٦٤٥ | ٤.٥ | ٠.٠٠١ |
| الوعي ما وراء المعرفي | ٠.٥٦ | ٠.٠٧١ | | ٨.٠٠٩ | ٠.٠٠١ |

من قيم معاملات الانحدار في جدول (١٠) يمكننا أن نصيغ معادلة الانحدار لأثر الوعي ما وراء المعرفي على التوجه نحو الهدف كما يلي:

التوجه نحو الهدف = ١٣.٣٢ + (٠.٥٦) × (الوعي ما وراء المعرفي) ← (المعادلة الثانية للانحدار).

٣-حساب أثر المتغير الوسيط (التجول العقلي) على المتغير التابع (التوجه نحو الهدف) بوجود المتغير المستقل (الوعي ما وراء المعرفي) (المعادلة الثالثة).

ويتم ذلك عن طريق استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد والذي تتضح نتائجه فيما يلي:

**جدول (١١) نتائج حساب تحليل الانحدار بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف في وجود الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي من عينة الدراسة**

| معامل الارتباط (R) | مربع معامل الارتباط ($R^2$) | مربع معامل الارتباط المعدل | الخطأ المعياري للتقدير |
|---|---|---|---|
| *٠.٦٤٨ | ٠.٤٢ | ٠.٤٠٧ | ٦.٢٨٦ |

*** المتغير المنبئ: التجول العقلي (في وجود الوعي ما وراء المعرفي).**

تشير نتائج جدول (١١) إلى أن التجول العقلي يعد منبئًا بالتوجه نحو الهدف في وجود الوعي ماوراء المعرفي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (R)= ٠.٦٤٨، بينما يمثل مربع معامل الارتباط ($R^2$) نسبة التباين في التوجه نحو الهدف التي يمكن التنبؤ بها من التجول العقلي في وجود الوعي ما وراء المعرفي حيث بلغت قيمته (٠.٤٢).

**جدول (١٢) تحليل التباين لمعادلة انحدار التجول العقلي والتوجه نحو الهدف بوجود الوعي ما وراء المعرفي**

| تباين التجول العقلي | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجزء الذي يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار | ٢٥٤٨.٣ | ٢ | ١٢٧٤.١٩ | ٣٢.٢٤ | ٠.٠٠١ |
| الخطأ | ٣٥١٦.٨ | ٨٩ | ٣٩.٥ | | |
| المجموع | ٦٠٦٥.٢ | ٩١ | | | |

يشير جدول (١٢) أن مجموع المربعات للجزء الذي يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار (٢٥٤٨.٣) مقسومًا على مجموع المربعات الكلي (٦٠٦٥.٢) يساوي مربع معامل الارتباط ($R^2$) = ٠.٤٢ وهو الذي يشير إلى نسبة التباين في التوجه نحو الهدف والذي يمكن التنبؤ به من التجول العقلي بوجود الوعي ما وراء المعرفي والذي كانت قيمته دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

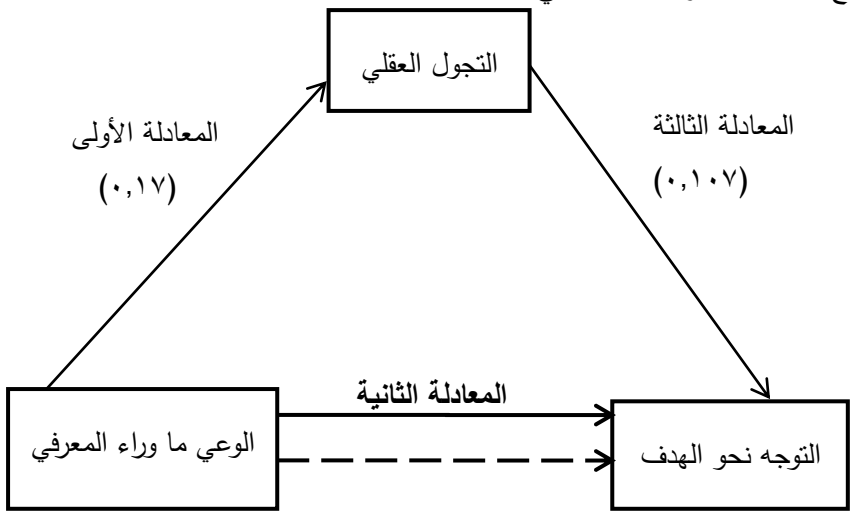
**جدول (١٣) معاملات الانحدار للتوجه نحو الهدف والتجول العقلي بوجود الوعي ما وراء المعرفي**

| المتغيرات | المعاملات غير المعيارية | | المعاملات المعيارية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | معاملات الانحدار (B) | الخطأ المعياري | معاملات "z-score" | | |
| التوجه نحو الهدف | ١١.٢١ | ٣.٩٨ | | ٢.٨ | ٠.٠٠٦ |
| التجول العقلي | ٠.١٠٧ | ٠.١٣٧ | ٠.٠٦ | ٠.٧٨ | ٠.٤٣٥ |
| الوعي ما وراء المعرفي | ٠.٥٤٧ | ٠.٠٧ | ٠.٦٢ | ٧.٣٤ | ٠.٠٠١ |

من قيم معاملات الانحدار في جدول (١٣) يمكننا أن نصيغ معادلة الانحدار لأثر التجول العقلي على التوجه نحو الهدف بوجود الوعي ما وراء المعرفي كما يلي:

التوجه نحو الهدف = ١١.٢١ + (٠.١٠٧) × (التجول العقلي) + ٠.٥٤ × الوعي ما وراء المعرفي.

بناءً على قيم معاملات الانحدار التي أوضحتها النتائج في جداول (٧، ١٠، ١٣) تستطيع الباحثة التعبير عنها فيما يلي:




**معادلة الأثر المباشر (٠,٥٤)**

**شكل (١) معادلات الانحدار الممثلة لأثر متغيرات الدراسة**

بالنظر إلى شكل (١) يتضح أن المعادلة الأولى والتي تمثل أثر المتغير المستقل (الوعي ما وراء المعرفي) على المتغير الوسيط (التجول العقلي) يعبر عنها بمعامل الانحدار (B) الغير معياري ويساوي (٠.١٧) وهو معامل دال عند مستوى ٠.٠٠١.

بينما المعادلة الثانية وتمثل أثر الوعي ما وراء المعرفي (المتغير المستقل) على المتغير التابع (التوجه نحو الهدف) يعبر عنها بمعامل الانحدار (B) الغير معياري ويساوي (٠.٥٦) وهو معامل دال عند مستوى ٠.٠٠١ في حين أن المعادلة الثالثة وتمثل أثر التجول العقلي (المتغير الوسيط) على المتغير التابع (التوجه نحو الهدف) يعبر عنها بمعامل الانحدار (B) الغير معياري ويساوي (٠.١٠٧) وهو معامل غير دال عند مستوى ٠.٠٠٠١.

كما يوضح شكل (١) أثر المتغير المستقل (الوعي ما وراء المعرفي) على المتغير التابع (التوجه نحو الهدف) في وجود المتغير الوسيط (التجول العقلي) والذي يشار إليه بقيمة معامل الانحدار (B) الغير معياري والتي بلغت (٠.٥٤) هي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠١ والتي نطلق عليها (معادلة الأثر المباشر).

ويتضح مما سبق أن قيمة معامل الانحدار (B) للأثر المباشر (٠.٠٥٤) وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ أقل من قيمة معامل الانحدار (B) للمتغير المستقل (الوعي ما وراء المعرفي) على المتغير التابع (التوجه نحو الهدف) والتي بلغت (٠.٥٦)، ومن هنا فإن التجول العقلي يتوسط العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف ولكن بصورة جزئية وليست كلية.

وتفسر الباحثة تلك النتائج إلى أن التجول العقلي قد يؤثر على الطالب سلبيًا أو إيجابيًا فقد يؤدي به إلى أفكار إبداعية وتخطيط لتحقيق أهداف الطالب مستقبلًا ، كما ذكرت (يسرا عبد الفتاح ورضا عبد الحليم، ٢٠٢١)، لكنه من جانب آخر قد يشتت الطالب بعيدًا عن المهمة التي يتوجب عليه أداءها حيث يحدث توقف في عملية معالجة المعلومات ذات الصلة بالمهمة أو موضوع الدرس مما يؤدي إلى قصور في أداء المهمة لدى الطالب، وبالتالي لا يستطيع تحقيق ما وصفه وخطط له من أهداف فقد أوضحت دراسة (Taatgen et al., 2021) والتي هدفت للتعرف على أثر التجول العقلي على أداء الذاكرة العاملة لدى طلاب المرحلة الثانوية أن التجول العقلي يؤثر بصورة سلبية على أداء الذاكرة العاملة، ومن هنا ترى الباحثة أنه إذا كان عمل الذاكرة العاملة يرتبط بالاحتفاظ بالهدف الذي يريد الطالب إنجازه في المهمة المطلوب منه أداءها في الوقت الحالي وهو ما يشير إلى (التوجه نحو الهدف) كما أنها تساعد الفرد على الاحتفاظ

بإدراكه لما يقوم به من عمليات معرفية متتالية ومتتابعة أثناء أدائه للمهمة ، فإذا كان العلاقة بين التجول العقلي والذاكرة العاملة علاقة عكسية فهذا يتسق مع النتائج التي توصلت إليها من الوساطة الجزئية للتجول العقلي بين التوجه نحو الهدف والوعي ما وراء المعرفي.

وبالنظر إلى تعريف (Akman & Alagöz, 2018) للوعي ما وراء المعرفي على أنه "وعي الفرد بذاته وقدراته على الفهم وضبط تعلمه"، ترى الباحثة أن الوعي ما وراء المعرفي بذلك يتطلب مستوى مرتفع من تركيز الانتباه لدى الطالب وهو ما يتعارض مع الصورة الرئيسية للتجول العقلي باعتباره توقف مفاجئ في عملية الانتباه لدى الفرد وتحولها إلى موضوع آخر أو فكرة أخرى، في حين أنه من جانب آخر قد يكون التجول العقلي مفيدًا للطالب إذا ارتبط بالمادة الدراسية التي يتلقاها أو المهمة التي يؤديها ومن هنا جاءت الوساطة الجزئية للتجول العقلي ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي المشكلين لعينة الدراسة الحالية.

**هـ- نتائج الفرض الخامس:**

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي في الوعي ما وراء المعرفي".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول الثانوي في الوعي ما وراء المعرفي**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ما وراء المعرفي | ذكر | ٤٦ | ٣٨.١٩ | ١٠.٦٤ | ٩٠ | ٢.٣٣ | ٠.٠٢ |
| | أنثى | ٤٦ | ٤٢.٦٣ | ٧.٢١ | | | |

تبين نتائج جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول الثانوي في الوعي ما وراء المعرفي حيث بلغت قيمة (ت)= ٢.٣٣ عند درجات حرية (٩٠) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ وهذه الفروق في صالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس الوعي ما وراء المعرفي (٤٢.٦٣) لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

وللتحقق من نتائج اختبار (ت) التي توصلت إليها الباحثة قامت بحساب حجم التأثير لمتغير الجنس على الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي عن طريق حساب مربع إيتا ($\eta^2$)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث تمثل ($t^2$) مربع قيمة (ت) و (df) تمثل درجات الحرية. وقد كانت قيمة مربع إيتا ($\eta^2$)= ٠.٠٦ وهذا يشير إلى أن حجم تأثير متغير الجنس على الوعي ما وراء المعرفي متوسط وهذا يدعم النتيجة التي توصلت إليها الباحثة من استخدام اختبار "ت" والتي أوضحت وجود فروق بين الجنسين في الوعي ما وراء المعرفي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نهلة أحمد، ٢٠١٨) والتي هدفت لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعمليات الذاكرة ترجع إلى متغير الجنس ، حيث أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كذلك تتفق مع نتيجة دراسة (صباح صقر وآخرون، ٢٠٢٣) والتي هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية والتنبؤية بالحل الإبداعي للمشكلات من خلال مهارات الوعي المعرفي وما وراء المعرفي لتلاميذ المرحلة الإعدادية حيث أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات الوعي ما وراء المعرفي.

في حين اختلفت مع نتيجة دراسة (Jaleel, 2016) والتي كان من أهدافها معرفة الفروق في الوعي ما وراء المعرفي لدى طلاب المدرسة الثانوية والتي ترجع للجنس حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الوعي ما وراء المعرفي بين عينة الدراسة

ترجع إلى متغير الجنس، وكذلك دراستي (Caklcl, 2018., & Özcakmak et al., 2021) واللتان أظهرتا عدم وجود فروق بين الجنسين في الوعي ما وراء المعرفي.

وتفسر الباحثة النتيجة التي توصلت إليها في ضوء ما ذكره (Newton, 2000) حيث ذكر أن الوعي ما وراء المعرفي يضم بعدين وهما:

١-التقييم الذاتي حول المعرفة self-appraisal: ويضم المعرفة الإجرائية والشرطية والتصريحية.

٢-إدارة الذات self-management: وتشمل التخطيط، التنظيم والتقويم ، ونظرًا لتفوق الإناث على الذكور في كل من التخطيط، التنظيم والتقويم فقد ادى ذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الوعي ما وراء المعرفي وتستند الباحثة في تفسير هذه النتيجة إلى ما توصلت إليه دراسة (Leutwyler, 2009) والتي أجريت على (١٤٢) من طلاب المرحلة الثانوية وأوضحت وجود فروق بين الطلاب والطالبات في استراتيجيتي المراقبة والتقويم لصالح الطالبات وقبلها دراسة (Zimmerman & Martinz-pons, 1990) والتي أجريت على (٩٠) طالب وطالبة من طلبة الصفوف من الخامس حتى الحادي عشر وأوضحت نتائجها أن الطالبات أكثر استخدامًا لاستراتيجية التخطيط بالمقارنة من الطلاب.

**و- نتائج الفرض السادس:**

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي في التوجه نحو الهدف".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول الثانوي في التوجه نحو الهدف**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التوجه نحو الهدف | ذكر | ٤٦ | ٣٤.٠٨ | ٨.٤ | ٩٠ | ٢.٥٢ | ٠.٠١٣ |
| | أنثى | ٤٦ | ٣٨.٢٦ | ٧.٣ | | | |

تشير النتائج في جدول (١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول الثانوي في التوجه نحو الهدف حيث بلغت قيمة (ت)= ٢.٥٢ عند درجات حرية (٩٠) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ كما تشير النتائج أن تلك الفروق في صالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التوجه نحو الهدف (م)= (٣٨.٢٦) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي للذكور (م)= ٣٤.٠٨ لذلك نقبل الفرض البديل.

للتحقق من نتائج اختبار (ت) التي توصلت إليها الباحثة قامت بحساب حجم التأثير لمتغير الجنس على التوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث تمثل ($t^2$) مربع قيمة (ت) و (df) درجات الحرية.

وبحساب مربع إيتا ($\eta^2$) كانت قيمته ≃ ٠.٠٧ وهو ما يشير إلى حجم تأثير متوسط لمتغير الجنس على التوجه نحو الهدف وهو ما يؤكد نتيجة اختبار (ت) التي أوضحت وجود فروق دالة بين الجنسين في التوجه نحو الهدف.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة (Fouladchang et al., 2009) والتي أجريت على طلاب جامعة شيراز بإيران وأشارت إلى أن الجنس يؤثر في نمط الأهداف لدى الطلاب حيث كان الذكور أكثر اختيارًا لأهداف الأداء بالمقارنة مع الإناث ودعمت ذلك أيضًا دراسة (أحمد مفرج وشفيق علاونه، ٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان وأهداف (الأداء – تجنب) حيث كانت درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور بينما لم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف الأداء – إقدام.

كما أضافت دراسة (ثائر غباري وآخرون، ٢٠١٤) أن التوجهات نحو الهدف لدى طلاب الجامعة الهاشمية ذكورًا وإناثًا كانت نحو أهداف (تعلم – إقدام) وخاصة لدى الإناث بينما كانت التوجهات الهدفية للذكور نحو أهداف (أداء – إقدام).

بينما دراسة (فتحي مصطفي، ٢٠٢١) التي هدفت للتعرف على توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلبة الجامعة وأثر الجنس والتخصص والتفاعل بينهما على توجهات أهداف الإنجاز فقد أوضحت نتائجها عدم تأثير الجنس على توجهات أهداف الإنجاز.

تفسر الباحثة النتيجة التي توصلت إليها في ضوء ما ذكرته (ريم سليمون، ٢٠١٤) من أن التوجه نحو الهدف ينقسم لنوعان: الأول بينهم هو "توجه نحو التعلم" ، ومن خصائص الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من هذا النوع من التوجه أن لديهم درجة مرتفعة من حب الاستطلاع وفي هذا الجانب تتصف الإناث بأن لديهم درجة مرتفعة من حب الاستطلاع مقارنة بالذكور مما يرفع التوجه نحو الهدف لديهم بصورة كلية وتستند الباحثة في ذلك إلى نتائج دراسة (أشواق لموزة، ٢٠١٣) والتي أجريت على طلاب وطالبات في الصف الرابع الإعدادي المساوي للصف الأول الثانوي في نظام التعليم المصري ، وأوضحت نتائجها أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في حب الاستطلاع.

**ز- نتائج الفرض السابع:**

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي في التجول العقلي".

**للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:**

**جدول (١٦) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول الثانوي في التجول العقلي**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجول العقلي | ذكر | ٤٦ | ٢٦.٦٩ | ٤.٨ | ٩٠ | ٠.٢٦٦ | ٠.٧٩ |
| | أنثى | ٤٦ | ٢٦.٤١ | ٥.٣٤ | | | |

تشير النتائج في جدول (١٦) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي في التجول العقلي حيث بلغت قيمة (ت)= ٠.٢٦٦عند درجات حرية (٩٠) ولم تصل إلى مستوى الدلالة لذلك نقبل الفرض الصفري.

وللتحقق من نتائج اختبار (ت) التي توصلت إليها الباحثة قامت بحساب حجم التأثير لمتغير الجنس على التجول العقلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق حساب مربع إيتا ($\eta^2$)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

**حيث تمثل ($t^2$) مربع قيمة (ت) و (df) تشير لدرجات الحرية.**

وبالتعويض في المعادلة وحساب مربع إيتا ($\eta^2$) كانت قيمته تساوى (٠.٠٠٠٧) وهو ما يشير غلى حجم تأثير ضعيف جدًا بدرجة كبيرة حيث أنه أقل من (٠.٠١) وهذا يؤكد نتيجة اختبار (ت) بعدم وجود فروق بين الجنسين في التجول العقلي حيث أن حجم تأثير متغير الجنس هنا على التجول العقلي ضعيف بصورة كبيرة جدًا.

وتفسر الباحثة النتيجة التي توصلت إليها بأن التجول العقلي يرتبط بصورة أساسية بحدوث خلل في عملية الانتباه المستمر لدى الطالب نتيجة لتعرضه لمثيرات محددة في موقف التعلم بما يدفعه إلى الانتقال بانتباهه إلى مهمة أخرى بخلاف التي يؤديها سواء ترتبط بها أو لا، أو ينتقل انتباهه إلى أفكار بعيدة تمامًا عما يؤديه من مهام وبالتالي فإن أى طالب سواء ذكر أو أنثى يمكن أن يتعرض لحالة التجول العقلي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (يوسف شلبي، ٢٠٢١) في دراسته على طلاب الجامعة حيث أوضحت نتيجتها وجود فروق دلة إحصائيًا في التجول العقلي وفقًا للجنس لصالح الإناث وترجع الباحثة ذلك لاختلاف العينة التي طبقت عليها الدراسة في الحالتين حيث أن الدراسة الحالية طبقت على طلبة الصف الأول الثانوي ، بينما الدراسة المذكورة طبقت على طلاب الجامعة.

بينما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حنان سرحان، ٢٠٢٣) والتي أوضحت عدم وجود فروق بين الجنسين من طلاب الجامعة في التجول العقلي.

حتى بالنسبة لفئات من غير العاديين مثل ذوي صعوبات التعلم، فقد أثبت دراسة (أحمد هجرس وعزت كواسة ، ٢٠٢٣) والتي من أهدافها الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من ذوى صعوبات تعلم العلوم من طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في التجول العقلي.

## تعليق عام على نتائج الدراسة:

**أجريت الدراسة الحالية بهدف رئيس وهو التحقق من إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيرًا وسيطًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي ، وقد توصلت إلى ما يلي من نتائج:**

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي من جهة والتوجه نحو الهدف ، وكذلك التجول العقلي من جهة أخرى لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣- يعد التجول العقلي متغيرًا وسيطًا (بصورة جزئية) ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين من طلاب الصف الأول الثانوي الممثلين لعينة الدراسة في كل من الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين من طلاب الصف الأول الثانوي الممثلين لعينة الدراسة في التجول العقلي.

## التوصيات والبحوث المقترحة:

**في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:**

١-مساعدة الطلاب على صياغة أهدافهم أثناء عملية التعلم وتحديدها والعمل على تحقيقها سواء كان ذلك عن طريق المعلمين أو الوالدين أو التكامل والتعاون بينهما في ذلك.

٢-تدريب الطلاب من قبل المعلمين في الفصل الدراسي على استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية مما يعزز تعلمهم وإدراكهم لأنشطة التعلم.

٣-استخدام المعلم لأساليب تدريسية متنوعة مما يساعده على معاونة الطلاب على الاحتفاظ بانتباههم المستمر خلال الحصة الدراسية.

**كما تقترح الباحثة من يلي من دراسات وبحوث:**

١-التجول العقلي وعلاقته بصعوبات التعلم لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

٢-بروفيلات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية – الذاكرة العاملة – مراقبة الذات) لدى عينة من (مرتفعي – منخفضي) التجول العقلي من طلاب الجامعة.

## المراجـــع

أحمد السيد (٢٠٠٢). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ٧٧ (٥) ، ٦٠ -٧٠.

أحمد بهنساوي (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٥ (٢١) ، ٢٢٧-٢٦٧.

أحمد محاسنة، أحمد العلوان وعمر العظامات (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٥(٢) ، ١٤٩-١٦٦.

أحمد مفرج وشفيق علاونه (٢٠١٤). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس**، ٨ (٣)، ٢٨-٥٣٨.

أحمد هجرس وعزت كواسة (٢٠٢٣). بعض مهارات تنظيم الذات كمنبئات بالتجول العقلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات تعلم العلوم. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ٤٢ (١١٩) جـ٥، ٤٦٩-٥١٢.

إسلام أنور ونسرين يوسف (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز "النموذج السداسي" في ضوء متغيري التحصيل الأكاديمي والمعرفي والاندماج (٣×٢) النوع والتخصص. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٣٤ (٣)،١-٢٣.

أسماء عرفان (٢٠٢١). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٢ (١١٤)، يناير، ٢١ -٨٦ .

أشواق لموزة (٢٠١٣). ***دافع حب الاستطلاع وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي***. كلية البنات، جامعة بغداد.

أمل القحطاني وصفية الدايل (٢٠٢١). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٢٢(١)، ١٦٣-١٩٢.

أندري حجازي (٢٠١١). العلاقة بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات وأهميتها التربوية: استراتيجية مقترحة في تعليم الأطفال. **مجلة الطفولة العربية**، ٤٧ (١٢)، ٦٦-١٠٠.

إيهاب المراغي (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية عبارة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٣ (١)، ٣١-٩٧.

تغريد الهزلي ونوار الحربي (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد السابع، المجلد السابع، ص ص١١٣-١٣٤.

ثائر غباري وجلال ضمرة ويحي نصار (٢٠١٤). علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة ن طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس**، ٨ (٣)، ٥٣٩-٥٥٢.

حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حلمي الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف (SBL) نموذج التعلم القائم على السيناريو وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، ٣ (٢)، ٢-٦٦.

رافع الزغول (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٢(٣)، ١١٥-١٢٧.

رانية الشقاحين (٢٠١٤). الوعي بما وراء المعرفة وعلاقته بالفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة، الأردن.

رائد يونس (٢٠٢٢). التجول العقلي عبر منصات التعليم الإلكتروني وعلاقته بالاندماج النفسي لدى طلبة الجامعة. **مجلة العلوم النفسية**، ٣٣ (٢)، جـ٢١،٦٧-١٠٦.

ريم سليمون (٢٠١٤). الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي. **مجلة جامعة دمشق**، ٣٠ (٢)، ٢٧١- ٢٩٧.

سالم العتيبي (٢٠٢٠). ***التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة***، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة أم القرى.

صباح صقر وعبد الناصر عبد الوهاب ودعاء شهده (٢٠٢٣). الوعي المعرفي وما وراء المعرفي وعلاقته التنبؤية بالحل الإبداعي للمشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة دمياط، ٣٨ (٨٦)، جـ٢، يوليو، ١٣٤- ١٧٤.

صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٠). ***الذكاء الوجداني***. القاهرة، دار قباء.

عائشة العمري ورباب الباسل (٢٠١٩). برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات جامعة طيبة كلية التربية. **مجلة تكنولوجيا التربية**، دراسات وبحوث، (٢٨)، ٣٢١-٣٥٨.

عبد الفتاح شاهين وعادل ريان (٢٠١٣). الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة جامعة القدس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، ٣٣ (١)، ١٠٧-١٣٦.

عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم**، ٧ (٢)، ١٤٥-١٦٢.

عبدالله الحوري وشادية التل (٢٠٢١). مستوى الوعي ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب الصف العاشر. **إربد للبحوث والدراسات الإنسانية**، الأردن، ٢٣ (٣) ، ١٢٩- ١٧٠.

فتحي مصطفى (٢٠٢١). توجهات أهداف الإنجاز (٢×٣) كمنبئات بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (١١٦)،٧٤٩-٧٩١.

فردوس كاظم وإياد محمد (٢٠٢٢). التجول العقلي لدى طلبة الجامعة ديالى. **مجلة ديالي للبحوث الإنسانية**، (٩١)، ١٣-٣٦.

محمد الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف (SBL) نموذج التعلم القائم على السيناريو وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، ٣٣(٢)، ٢-٦٦.

محمد فاوي (٢٠٢٠). فعالية مدخل التعلم العميق في تنمية التفكير السابر والبراعة الرياضية وخفض التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٣ (٤)، ٢١٧-٢٥١.

مرفت عبد الرحيم، نجوى واعر، عبد الواحد حمودة وهبه سيد (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. **المجلة العلمية بكلية التربية جامعة الوادي الجديد**، (٣٦)، ٥٥-٧٦.

ناهد فتحي (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). **مجلة دراسات نفسية**، ٢٩ (٣)، ٥٤٩-٦١٨.

نهلة أحمد (٢٠١٨). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بعمليات الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٣ (٣)، ١٧٣-٢٠٧.

هبة الله المصري (٢٠٢٢). التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام – طلاب الدبلوم الخاص) دراسة مقارنة. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٧٠ (٢)، أبريل، ٢٩٩ -٣٣٤.

ياسمين كريم (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية، (٧٠)، ٥٠٠-٥٣٣.

يسرا عبد الفتاح ورضا عبد الحليم (٢٠٢١). فاعلية نظم البلاك بورد Black board في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، (٥١)، ٢٦٩-٣٢٩.

يوسف شلبي (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، ٨٤ (٨٤)،٦١١-٦٦٧.

Akman, Ö., & Alagöz, B. (2018). Relation between metacognitive awareness and participation to class discussion of university students. **Universal Journal of educational research**, 6 (1), 11-24.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of educational psychology**, 84 (3), 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation process. **Journal of educational psychology**, 80 (3) , 260-267.

Anderman, E., & Patrick, H., (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability / intelligenece, and classroom. Ins. E. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp: 173-191). NY: Springer.

Anderson, N. (2015). Academic reading expectations and challenges. In Evans, N., Anderson, N., & Eggington, W. (Eds.), ESL readers and writers in high education. Understanding challenges, providing support. New York: Taylor & Francis.

Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. **Contemporary educational psychology**, 29 (4),371-388.

Burd et al, B., Charlton, S., & Starkey, N. (2016). Not all minds wander equally: The influence of traits, states and road environment factors on self-reported mind wandering during everyday driving. **Accident analysis & preuention**, 95,1-7.

Cakici, D. (2018). Metacognitive awareness and critical thinking abilities of pre-service EFL teachers. **Journal of education and learning**, 7 (5) , 12-39 .

Cherry, J., McCormack, T., & graham, A. (2022). The link between mind wandering and learning in children. **Journal of experimental child psychology**, 217, https://doi.org/10.1016/jjecp. 2021.105367.

Church, M., Elliot, A., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. New York: Wiley.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2003). Thinking about thinking: metacognition. http://www.learner.org/ courses/learningclassroom/support/09_metacog.pdf>

Demircioglu, H. (2008). Metacognitive analysis of mathematics teacher candiates educational situations designed for the development of behaviors its effectiveness. **Unpublished Doctoral thesis**, Ankara.

Demirel, Ö (2020). **Education dictionary**. Ankara; Pegem academy.

Elliot, Ă. (2010). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Journal of Educational psychologist**, 34 (3), 169-189.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. **Journal of personality and social psychology**, 80,501-519.

Elliot, A., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. **Journal of educational psychology**, 3,613-628.

Elliot, A., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. **Journal of educational psychology**, vol. 103, no. 3, pp: 632-648.

Flavell, J. (1985). Cognitive development. Second edition, NY: Prentice.

Flavell, J. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. Inf. Weinert & R. Kluwe (Eds.) Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ford, J., Smith, E. (1998). Relationship of goal orientation, metacognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer. **Journal of applied psychology**, 83 (2) ,218-233.

Forster, S., & lavie, N. (2014). Distracted by your mind? Individual differences in distractibility predict mind wandering. **Journal of experimental psychology**. Learning, Memory and cognition, 40 (1), 251-260.

Fouladchang, M., Marzooghi, R., & Shemshiri, B. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goals orientations of Iranian undergraduate students. **Journal of applied sciences**, 9 (5), 968-972.

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. **International Journal of Science Education**, 26 (3), 365-383.

Gong, Z., & Ding, Y. (2018). Mind wandering: Mechanism, function and intervention. **Journal of psychology**, 9, 2662-2672.

Gusnard, D., & Raichle, M. (2001). Searching for a baseline: functional imaging and the resting human brain. **Nature reviews neuroscience**, 2 (10) , 685-694.

Harakiwicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are the adaptive for college students and why?. **Educational psychologist**, 33 (1),1-21.

Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. **TESL internet Journal**, vol. 7, no. 20.

Hone, L., Jarden, A., Schofield, G., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of hgh levels of wellbeing. **International journal of wellbeing**, 4 (1), 62-90.

Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. **Educational psychology**, 22, 255-278.

Jaleel, S. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. **Universal Journal of educational research**, 4(1), 165-172.

Killingsworth, M., Gilbert, D. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. **Journal of science**, vol. 330, pp: 923-932.

Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. **Metacognition and learning**, 4 (2) , 111-123.

Mccollum, D., & Kajs, L. (2007). Applying goal orientation theory in an exploration of student motivations in the domain of educational leadership. **Educational research quarterly**, 31 (1) , 45-59.

Meltzer, L., Pollica, L., & Barzillai, M. (2007). Executive function in the classroom: Embedding strategy instruction into daily teaching practices. In L. Meltzer (Ed.), Executive function in education from theory to practice.

Newton, D., (2000). **Teaching for understanding what it is and how to it.** Routledge Falmer, Jailor & Francis group, New York.

Özcakmak, H., Köroglu, M., Kormaz, C., & Bolat, Y. (2021). The effect of metacognitive awareness on academic success. **African educational research Journal**, 9 (2), 434-448.

Randall, J. (2015). Mind wandering and self-directed learning: testing the efficacy of self-regulation interventions to reduce mind wandering and enhance online training performance. **PHD**, Rice university, Houston, Texas.

Randall, J., Oswald, F., Beier, M. (2014). Mind wandering, cognition, and performance: a theory-driven meta-analysis of attention regulation. **Psychological**, 140 (6) , 1411-1431.

Rebecca, A. (2005). College students' Goals orientations and achievement. **International Journal of Teaching and learning in higher education**, 17 (1) , 27-32.

Sahranc, Ü. (2019). Basic learning environments: family, School, Class. In Yildirim, I. (Ed.). In educational psychology (333-362). Ankara.

Schooler, J., & Smallwood, J. (2015). The science of mind wandering empirically navigating the stream of consciousness. **Annual review of psychology**, 66, 24 -51.

Schooler, J., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T., Reichle, E. & Sayette, M. (2011). Meta-awareness, Perceptual decoupling and the wandering mind. **Trends, cognitive sciences**, 15 (7), 319-326.

Schraw, G., & Brooks, D. (2000). Helping students self-regulate in math and science courses: improving the will and skill. **Educational psychology review**, 7 (1) , 351-373.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognition awareness. **Contemporary educational psychology**, 19 (1), 460-475.

Schraw, G., & Granham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. **Journal of Roeper review**, 20 (1), 4-8.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. **Educational psychology review**, 7 (4), 351-371.

Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). Motivation in education: theory, research, and applications ($3^{rd}$ edition). N.J: Pearson / Merrill prentice Hall.

Seli, P., Carriere, J., Wammes, J., Risko, E., Schater, D., & Smilek, D. (2018). On the clock: evidence for the rapid and strategic modulation of mind wandering. **Psychological science**, 29 (8), 1247-1256.

Smallwood, J., & Schooler, J. (2015). The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. **Annual review of psychology**, 66, 487-518.

Smallwood, J., Fishman, D., & Schooler, J. (2007). Counting the cost of an absent mind: mind wandering as an under recognized influence on educational performance. **Psychonomic Bulletin & Review**, 14 (2) , 230-236.

Smallwood, J., Fishman, D., & Schooler, J. (2007). Counting the cost of an absent mind: mind wandering as an under recognized influence on educational performance psychonomic, **Bulletin & Review**, 4 (2), 230-236.

Smith, R., Kermatian, K., Smallwood, J., Schooler, J., Luus, B., & Christoff, K. (2006). Mind-wandering with and without awareness: An FMRI study of spontaneous though processes.

Taatgen, N., van Vugt, M., Daamen, J., Katidioti, I., Huijser, S., & Borst, J. (2021). The resource-avaliability model of distraction and mind-wandering. **Cognitive systems research**, 68, 84-104.

Was, C. (2006). Academic achievement goals orientation: Taking another look, **Electronic Journal of research in educational psychology**, 4 (3), 529-550.

Willen, W., & Phillips, J. (1995). Teaching critical thinking: a metacognitive approach. **Social education**,59 (3), 135-138.

Wong, B. (1986). Metacognition and special education: A review of a view. **Journal of special education**, 20 (1), 9-29.

Woolfolke-Hoy, a. (2005). **Educational psychology**. Allyn and Bacon, Boston.

Zimmerman, B., & Martinez-pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of educational psychology**, 82 (1) , 51-59.